مدركات الطلاب لكل من أساليب الفكاهة والحماسة لدى المعلم ودورها في التنبؤ بانفعالات التحصيل لديهم[1]

د. / تامر شوقى ابراهيم[2]

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية – جامعة عين شمس

الملخص :

يهدف البحث الحالى الى الكشف عن مستوى انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة، وعلاقة تلك الانفعالات بمدركاتهم لكل من أساليب الفكاهة، والحماسة لدى المعلم، وعن مدى إسهام متغيرات مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة، والحماسة لدى المعلم فى التنبؤ بانفعالات التحصيل لديهم. وتألفت عينة الدراسة الأساسية من (٣٤٥) من طلاب الجامعة، وطبقت على أفراد العينة ثلاثة مقاييس هى (مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم، ومقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم، ومقياس انفعالات التحصيل وكلها من إعداد الباحث). ومن خلال استخدام بعض الأساليب الإحصائية توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من بينها : كان مستوى انفعالات التحصيل (الاستمتاع، والملل، والقلق،والأمل) منخفضاً لدى العينة ككل. وتنبأت كل من متغيرات حماسة المعلم ، والفكاهة المرتبطة بالمقرر بشكل إيجابي دال إحصائياً بالاستمتاع، بينما تنبأت به بشكل سلبي دال إحصائياً الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر، كما تنبأت كل من الفكاهة العدوانية ، والفكاهة المستخفة بالذات، والفكاهة غير المرتبطة بالمقرر بشكل إيجابي دال إحصائياً بالملل، بينما تنبأت به بشكل سلبي دال إحصائياً كل من الفكاهة المرتبطة بالمقرر، وحماسة المعلم المدركة، وتنبأت كل من الفكاهة العدوانية، والفكاهة غيرالمرتبطة بالمقرر بشكل إيجابي دال إحصائياً بالقلق، بينما تنبأت به بشكل سلبي دال إحصائياً الفكاهة المرتبطة بالمقرر، وتنبأ متغير حماسة المعلم فقط بشكل إيجابي دال إحصائياً بالأمل.

الكلمات المفتاحية: مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة والحماسة ـ انفعالات التحصيل

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٣/٦/١٣ وتقرر صلاحيته للنشر في ١٩ / ٧ / ٢٠٢٣

[2] ت: ٠١٠٠٩٢١٣٦٢٩ Email: tamersaad@edu.asu.edu.eg

مقدمة :

يخبر الطلاب في المجالات الاكاديمية المختلفة مجموعة واسعة ومتنوعة من الانفعالات سواء كانت ذات طبيعة إيجابية (مثل الاستمتاع بالتعلم، أوالأمل، أو الفخر)، أو سلبية (مثل الغضب، أوالقلق، أوالخجل، أوإلىأس، أوالملل)، وتتباين هذه الانفعالات في مستوي شدتها، وتعتبر ذات أهمية بالنسبة لدافعية الطلاب، وتعلمهم، وأدائهم الأكاديمي.

وتمثل البيئة الاجتماعية – بما تتضمنه من أفراد أخرين – مصدراً رئيساً لإثارة الانفعالات في الحياة إلىومية بوجه عام ، كذلك في المجالات الاكاديمية بوجه خاص (Mainhard et al., 2018) [٣]، و تعتبر العلاقات بين الطلاب والمعلم مهمة في تحقيق التوافق لديهم (Sainio et al., 2022). وبالرغم من أن انفعالات الطلاب تؤثر على دافعيتهم، وتنظيمهم الذاتي، ومهاراتهم في التعلم مدى الحياة، فقد تم إهمال دراسة الانفعالات لدى الطلاب في التعليم العإلى(Jacob et al.,2019).

وفي السنوات الأخيرة، تنامت الأبحاث حول علاقة انفعالات الطلاب بسلوك المعلم، حيث تعتبر هذه الانفعالات محورية بالنسبة لنمو شخصيتهم. وتستثير خصائص المعلم مدي واسع من انفعالات التحصيل لدى الطلاب مثل الاستمتاع، أو القلق، أو الملل (Bieg et al., 2017)، مع ذلك فحصت القليل من الأبحاث العلاقات بين انفعالات الطلاب في المحاضرات، وفعإلىة المعلم في التعليم العإلى (Stephanou & Argyris, 2012)، ويذكر Bieg et al. (2022) أن معظم دراسات انفعالات التحصيل أُجريت علي عينات من طلاب وعلي معلميهم، ومع ذلك، يظل السؤال حول ما إذا كانت خصائص المعلم لها تأثير أيضاً على انفعالات التحصيل لديهم، وتعد الانفعالات الأكاديمية مثل الاستمتاع والملل من الانفعالات النمطية التي يخبرها الطلاب في الفصول، كما يخبرها أيضاً طلاب الجامعة.

وتعتبر أساليب الفكاهة لدى المعلم وحماسته من خصائص المعلم الفعال، والتي تلعب دوراً مهماً في تشكيل انفعالات التحصيل لدى الطلاب، ويوصي Bieg et al. (2022) بضرورة أن تركز الدراسات المستقبلية علي فحص مدركات الطلاب لكل من أساليب الفكاهة لدى المعلم وحماسته بشكل متأن باعتبارهما متغيرات مهمة في التدريس، مع افتراض ارتباطهما بانفعالات التحصيل لدى الطلاب.

---

[٣] تم التوثيق وفقا للإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA7

من ناحية وفيما يتعلق بأساليب الفكاهة لدى المعلم، فخلال السنوات الماضية أصبحت الفكاهة إحدى الموضوعات البحثية الرئيسة في مجال الشخصية نظرا لتأثيراتها المفيدة على الصحة النفسية، والهناء لدى الأفراد. ويتسق الاهتمام بدراسة الفكاهة مع الاهتمام الحالي بمجال "علم النفس الإيجابي" والذي يركز على مكامن القوي الشخصية الإيجابية والتي تشمل الفكاهة. ويُفترض أن الفكاهة تعتبر مهمة في السياقات التعليمية، وفي التدريس ولها تأثيرات إيجابية على تقوية العلاقات بين الطالب والمعلم (Bieg et al., 2017).

وتعتبر **الفكاهة التعليمية** مهمة لتحقيق جودة التدريس المدركة في جميع مراحل التعليم متضمنة التعليم العالي(Daumiller et al.,2020) ، كما أن المادة التعليمية التي تُقدم بأسلوب فكاهي يتم تعلمها واسترجاعها بشكل أفضل من نفس المادة المقدمة بطريقة غير فكاهية، والفكاهة التعليمية تثير لدى الطلاب الانفعالات والاتداهات الإيجابية المرتبطة بالتعلم(*Ardalan*, 2017) .

وتظهرالدراسات أن الحس الفكاهي لدى المعلم يؤثر بشكل إيجابي على المناخ الصفي، حيث كشفت دراسة Cooper et al. (2018) عن أن ما يقرب من ٩٩ ٪ من الطلاب قرروا أن فكاهة المعلمين تحسن العلاقة بينهم وبين هؤلاء المعلمين، وارتبطت الفكاهة بكل من زيادة انتباه الطلاب إلى محتوى المقرر، والثقة بالمعلم، والاحساس بالانتماء، ويذكر Bieg et al. (2017) أنه توجد قلة في الدراسات التي تستكشف الفكاهة في سياق الدراسة الجامعية، وبخاصة ذات الطبيعة النظرية المملة، وكذلك التي تفحص العلاقات بين فكاهة المعلم وانفعالات التحصيل لدى الطلا وكشفت دراسة Machlev & Karlin (2017) أن الفكاهة المرتبطة بالمقرر تنبأت بشكل إيجابي دال إحصائياً باهتمام الطلاب بالمقررات ، بينما تنبأت الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر بشكل سلبي دال بذلك الاهتمام، كما كشفت نتائج **دراسة (**2018) Bieg & Dresel أن مدركات الطلاب للفكاهة المتصلة بالمقرر ارتبطت بشكل إيجابي بأبعاد التعليم، بينما ارتبطت أساليب الفكاهة (غيرالمرتبطة بالمقرر، والمستخفة بالذات، والعدائية) بشكل سلبي بتلك الابعاد.

من ناحية أخري، وفيما يتعلق بحماسة المعلم؛ تعتبر حماسة المعلم عنصراً رئيساً للتدريس الفعال، كما أنها خاصية مرغوبة للمعلمين الأكفاء، وللفصول الدراسية الفعالة. والمعلمون ذوو الحماسة يحفزون الطلاب، ويلهمونهم ، ويستحثونهم التعلم بشكل أفضل، كما يقدمون دعماً أكبر لهم (Lazarides et al., 2018) ، وتؤثر حماسة المعلم إيجابياً على الخبرات الوجدانية للطلاب (مثل الاستمتاع، والاهتمام) (Lazarides et al., 2021).

وحماسة المعلم لها تأثيرات إيجابية علي النواتج الدافعية، والوجدانية، والسلوكية لدى لطلاب، بالإضافة إلى النواتج الأكاديمية الأخري (Burić, 2019)، ويذكر .Michos et al (2021) أن حماسة المعلم هي واحدة من أكثر سمات المعلم المرتبطة بالنواتج لدى الطلاب. ويُفترض أنها ترتبط باهتمام الطلاب (Keller et al., 2014)، ويشير & Gaspard Lauermann, (2021) إلى أن حماسة المعلم وانفعالات الطلاب تعتبران مرتبطتين، ولهما تضمينات مهمة بالنسبة للتعلم ، ومع ذلك ، فإن الدراسات المتعلقة بالعلاقة بينهما تعتبر قليلة. وكشفت دراسة Kim & Schallert (2014) أن مدركات الطلاب عن حماسة المعلم ارتبطت بشكل موجب دال إحصائياً بالاهتمام الدراسي المرتفع، كما أظهرت دراسة Keller et al. (2014) أن حماسة المعلم المقررة ذاتيا تنبأت بشكل إيجابي باهتمام الطلاب، وتوسطها بالكامل الحماسة المدركة بواسطة الطلاب.

مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من العديد من المؤشرات يمكن عرضها كما يلي :

أولا: ندرة الدراسات السابقة في أساليب الفكاهة لدى المعلم :يري Bieg & Dresel (2018) أنه بالرغم من أن استخدام **المعلمين** للفكاهة يعتبر أداة فعالة لحث التعلم لدى الطلاب، فإن الأبحاث عن أساليب الفكاهة لدى المعلم تعتبر قليلة نسبياً، ويشير Liao et al. (2020) إلى أن الدراسات التي تركز علي أساليب **الفكاهة لدى المعلمين** تعتبر **نادرة، ويذكر** Daumiller et al. (2020) أن الفكاهة لدى المعلمين تعتبر مهمة لتحسين جودة التدريس بالتعليم العالي، ومع ذلك، يعتبر القليل معروفاً عن الظروف التي يستخدم فيها المعلمون هذه الفكاهة.

ثانياً: مبررات دراسة العلاقة بين خصائص المعلم وانفعالات التحصيل: يرى Forsblom al. (2021) أن جوانب البيئة الاجتماعية للطلاب (والمتصلة بالمعلمين) تؤثر في انفعالات التحصيل لديهم ،مع ذلك لم يتم استكشاف تأثيرات خصائص المعلم على انفعالات التحصيل لدى الطلاب، ويري(2022) .Bieg et al أن سلوكيات التواصل لدى المعلمين تعتبر مهمة بالنسبة لانفعالات الطلاب، وأنه من المهم توجيه اهتمام بحثي لتأثير أبعاد بيئة التدريس–المدركة بواسطة الطلاب – على انفعالات التحصيل لديهم، ويشير Sainio et al. (2022) إلى أن الانفعالات الأكاديمية لدى الطلاب هي أحد الجوانب التي حظيت باهتمام أقل في الأدبيات، ويُفترض أن مدركات الطالب

للحماسة والفكاهة لدى المعلم لها تأثيرات مهمة في الانفعالات الأكاديمية (Bieg et al., 2022).

ثالثًا : مبررات دراسة العلاقة بين أساليب الفكاهة لدى المعلم وانفعالات التحصيل: يفترض أن أساليب الفكاهة لدى المعلم تيسر للطلاب معتقدات القابلية للتحكم في تحصيلهم الأكاديمي، وبالتإلى فهي تؤثر في انفعالاتهم المختلفة (Bieg et al., 2017) ، وتوجد حاجة إلى الوصول إلى المعارف الدقيقة المتعلقة بالعلاقة بين أساليب الفكاهة المختلفة لدى المعلم، وجوانب التعلم لدى الطلاب (Bieg, &Dresel, 2018) ، والمعلمون الذين يستخدمون الفكاهة يتم تقديرهم باعتبارهم أكثر فعإلىة من حيث تقديمهم للدروس، وقدرتهم على اثارة دافعية طلابهم، وخفض مستويات التوتر لديهم (Liao et al.,2020) ، كما تعتبر الفكاهة المرتبطة بالمحتوي **الدراسي** مهمة بالنسبة للخبرات الانفعإلىة لدى الطلاب (Daumiller et al., 2020)، وكشفت **دراسة** Bieg et al. (2019) عن أن الفكاهة المتصلة بالمقرر ارتبطت بشكل إيجابي دال إحصائياً بالاستمتاع، وبشكل سلبي بكل من الملل، والغضب، بينما ارتبطت الفكاهة العدوانية بشكل سلبي دال إحصائياً بالاستمتاع، وبشكل إيجابي بكل من الملل والغضب، وأظهرت دراسة Bieg et al. (2022) أن الملل لدى طلاب الجامعة ارتبط بشكل سلبي دال إحصائياً بمدركاتهم للحماسة والفكاهة لدى المعلم، بينما ارتبط الاستمتاع بشكل إيجابي دال إحصائياً بتلك المدركات.

رابعًا : مبررات دراسة العلاقة بين حماسة المعلم وانفعالات التحصيل لدى الطلاب:

يشير Kim & Schallert (2014) إلى أن حماسة المعلم تمثل خاصية وجدانية مهمة للمعلم الفعال، والتي تؤثر علي النواتج الوجدانية لدى الطلاب مثل الاهتمام بالمقررات الدراسية،، ويري Keller et al. (2016) أن حماسة المعلم تستحوذ على اهتمام الباحثين ، وذلك لأنها تؤدي إلى عواقب مهمة بالنسبة لكل من للطلاب والمعلمين على حد سواء، ويذكر Lazarides et al. (2018) أنه مع الانخفاض المستمر في دافعية الطلاب، فإن هناك حاجة إلى فحص كيف تستثير حماسة المعلم دافعية الطلاب، ويرى Lazarides et al. (2018) أن القليل يعتبر معروفاً عن الميكانيزمات الكامنة التي من خلالها ترتبط حماسة المعلم بدافعية الطلاب، ويقترح Bieg et al., (2019) أن حماسة المعلمين ترتبط بالانفعالات التي يخبرها الطلاب في الفصل مثل الاستمتاع، وكشفت دراسة Kim & Schallert (2014) عن أن مدركات الطلاب عن حماسة المعلم ارتبطت بشكل موجب دال إحصائياً بالاهتمام الدراسي، كما أظهرت دراسة

Cuia et al. (2017) أن حماسة المعلم المدركة تنبأت بشكل سلبي بالملل المتصل بالدروس النظرية.

وفي ضوء المحاور السابقة، وقلة الدراسات العربية التى تتناول متغيرات الدراسة، تسعي الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور مدركات طلاب الجامعة لكل من أساليب الفكاهة لدى المعلم وحماسته في التنبؤ بانفعالات التحصيل لديهم .

و يمكن تلخيص مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية:

1. **ما طبيعة مستوى انفعالات التحصيل (الاستمتاع، والملل، والقلق، والأمل) لدى طلاب الجامعة؟**
2. **ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة (الاستمتاع، والملل، والقلق، والأمل) ومدركاتهم لكل من أساليب الفكاهة (غيرالمرتبطة بالمقرر الدراسي، والمرتبطة بالمقرر الدراسي، والعدوانية، والمستخفة بالذات) وحماسة المعلم ؟**
3. **ما الأوزان النسبية لدرجة اسهام متغيرات مدركات الطلاب لكل من أساليب الفكاهة، وحماسة المعلم في التنبؤ بانفعالات التحصيل لديهم؟**

مصطلحات الدراسة :

١. انفعالات التحصيل Achievement Emotions

ويعرفها الباحث باعتبارها " تلك الانفعالات التي يخبرها الطلاب أثناء التعليم والمرتبطة بأنشطة التحصيل (متضمنة الاستذكار، أو أداء التكليفات، أو حضور المحاضرات الخ ، مثل الاستمتاع، والملل)، أو بنواتج التحصيل(متضمنة الامتحانات، أو التقييمات النهائية مثل الأمل، والقلق المرتبطان بالنجاح أو الفشل).

وتقتصر الدراسة الحالية علي أربعة انفعالات للتحصيل هي :

أ. **الاستمتاع Enjoyment**: وهو ما يخبره الطالب من مشاعر إيجابية مثل الفرح، والارتياح، والمتعة في السياق الدراسي الأكاديمي بشكل عام، والمتصلة بمعلمه بوجه خاص، ويتولد هذا الانفعال عندما يشعر الطالب بقدرته علي التحكم في أنشطة الدراسة، وأنها ذات أهمية بالنسبة له، وأنها مثيرة لاهتمامه الشخصي مما يدفعه إلى الاندماج فيها.

ب. **الملل Boredom** هو ما يخبره الطالب من مشاعر سلبية مثل الفتور في السياق الدراسي الأكاديمي بشكل عام، والمتصلة بمعلمه بوجه خاص ، وينشأ هذا الانفعال عندما يشعر الطالب بعدم قدرته علي التحكم في أنشطة الدراسة، وأنها غير ذات أهمية بالنسبة له، وغير مثيرة لاهتمامه مما يقلل من اهتمامه بها.

ج. **القلق Anxiety** هو ما يخبره الطالب من مشاعر سلبية مثل التوتر، والانزعاج في السياق الدراسي الأكاديمي بشكل عام، والمتصلة بمعلمه بوجه خاص، ويتولد هذا الانفعال عندما يشعر الطالب بعدم قدرته علي التحكم في المهام ذات الأهمية بالنسبة له (مثل الاختبار)، وتركيزه على الفشل المتوقع فيها

د. **الأمل Hope** هو ما يخبره الطالب من مشاعر إيجابية مثل الثقة، وتوقع حدوث النواتج الإيجابية في السياق الدراسي الأكاديمي بشكل عام، والمتصلة بمعلمه بوجه خاص، وينشأ هذا الانفعال عندما يشعر الطالب بقدرته علي التحكم في المهام ذات الأهمية بالنسبة له (مثل الاختبار) وتركيزه على النجاح المتوقع له فيها، مما يحفزه على بذل اقصي جهد ممكن في الاستعداد للامتحانات، والنجاح فيها .

٢. **فكاهة المعلم المدركة Pervieved Teacher Humor**

ويعرفها الباحث باعتبارها مدركات الطلاب لميل المعلم سواء بشكل قصدي أو عفوي إلى استخدام سلوكيات التواصل – اللفظية وغير اللفظية– والتي تستهدف إحداث الضحك، أو المرح، أو المتعة لديهم، أو حتي التي لم تهدف إلى تحقيق ذلك، ولكنها تُدرك على أنها مضحكة، وتتضمن نقل معاني متعددة متناقضة، أو غير متوقعة بشكل مرح، أو استخدام الأمثلة المضحكة، أو إلقاء النكات، أو قص الحكايات المرحة.

ويتبني الباحث في الدراسة الحالية أربعة أساليب من فكاهة المعلم وهي :

أ. **الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر** Humor unrelated to course : ويعرفها الباحث باعتبارها ميل المعلم إلى استخدام الفكاهة -التي لا تتصل بموضوعات المقرر، أو بما يقدمه من معلومات - أثناء شرحه.

ب. **الفكاهة المرتبطة بالمقرر** Humor related to course content : ويعرفها الباحث باعتبارها ميل المعلم إلى استخدام الفكاهة لشرح أو عرض موضوعات المقرر، بحيث تكون ذات صلة وثيقة بما يقوم بشرحه للطلاب.

ج. **الفكاهة العدوانية Aggressive** Humor : ويعرفها الباحث باعتبارها ميل المعلم إلى استخدام الفكاهة السخرية من طلابه، أو مضايقتهم ، أو الاستخفاف بهم أو اهانتهم تحت

مظهر السعي لمجرد تحقيق المرح ، دون الوضع في الاعتبار تأثيراتها السلبية عليهم، وتضررهم منها، وعدم تقبلهم لها.

د. **الفكاهة المستخفة بالذات** Self-defeating Humor: ويعرفها الباحث باعتبارها ميل المعلم إلى الاستخفاف بنفسه، وتسلية الاخرين من خلال قول أشياء مضحكة عن نفسه، والسماح لنفسه بأن يكون "موضع" فكاهة وضحك الآخرين كوسيلة للحصول علي الاستحسان والتقبل الإجتماعي منهم.

٣. **حماسة المعلم المدركة Perceived Teacher Enthusiasm**

ويعرفها الباحث باعتبارها تقريرات الطلاب عن حماسة معلميهم، والتي تتضمن السلوكيات الظاهرة داخل الفصل والتي تتميز بالدينامية والحيوية، ويعبر عنها المعلم سواء بشكل لفظي، أو بشكل غير لفظي من خلال سلوكيات مثل استخدام الإيماءات الأيضاًحية، وتعبيرات الوجه أو الجسم، أوالابتسامة ، وتنويع نغمات الصوت المتنوعة.

أهداف الدراسة :

١. تقديم إطار نظرى متكامل يتناول أساليب الفكاهة لدى المعلم، بالإضافة إلى حماسة المعلم، وانفعالات التحصيل ،حيث تحتاج الأدبيات العربية إلى مثل هذا التنظير.
٢. التعرف على طبيعة مستوى انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة.
٣. الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة، ومدركاتهم لكل من أساليب الفكاهة، وحماسة المعلم .
٤. التنبؤ بانفعالات التحصيل لدى الطلاب من خلال متغيرات مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم بالإضافة إلى حماسته.

أهمية الدراسة

أولا : **الأهمية النظرية** :

١. تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها وهي مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم، وحماسته والتي تمثل متغيرات مهمة تزيد من فعالية التدريس، وتنتمي إلى ما يعرف بالخصائص الإيجابية ، والكفاءة المهنية للمعلم.
٢. الدراسة الحالية هي إحدى الدراسات العربية القليلة –فى حدود علم الباحث – التى تتناول أساليب الفكاهة لدى المعلم، وحماسته وانفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة

كما أنها تتضمن مفاهيم من مجالات بحثية مختلفة – مثل علم النفس الإيجابى، وعلم النفس التربوي، والشخصية.

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن:

١. اعداد برامج تدريبية لرفع مستوى حماسة المعلم
٢. تصميم برامج تدريبية لدعم أساليب الفكاهة الإيجابية، وخفض أساليب الفكاهة غير التكيفية لدى المعلمين.
٣. اعداد برامج تدريبية لرفع انفعالات التحصيل الإيجابية، وخفض الانفعالات السلبية لدى الطلاب.
٤. تقديم اقتراحات حول أفضل الطرق لربط الفكاهة بطرق التدريس، أو بمحتوى المقرر، وتدريب المعلمين عليها .

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة: :

أولا انفعالات التحصيل Achievement Emotions:

تعريف انفعالات التحصيل :

انفعالات التحصيل(أو الانفعالات الأكاديمية) هي تلك التي تعتبر مرتبطة بشكل مباشر بأنشطة او نواتج التحصيل (Pekrun et al.,2007) ، كما أنها الخبرات الانفعإلىة للطلاب (متضمنة الاستمتاع، وإلىأس، والملل، والقلق) المرتبطة بالعمليات الأكاديمية (مثل التدريس، والتعلم) (Lei & Cui, 2016) ، كما أنها الانفعالات المرتبطة بشكل مباشر بأنشطة التحصيل الأكاديمي (أي الاستذكار) أو نتائج التحصيل (أي النجاح والفشل) (Camacho-Morles, et al., 2019) ، وهي الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل الإيجابية والسلبية، أو بالنواتج المتوقعة من أنشطة التحصيل (إيمان الشريف، ٢٠٢٠) ، وهي أيضاً تلك الانفعالات التي تتصل على نحو مباشر بانشطه التحصيل الاكاديمي، أو بمخرجات التعلم وتتضمن الانفعالات سواء في صورتها الإيجابية (مثل الاستمتاع، والأمل)، والسلبية مثل (القلق، والملل) التي يمر بها الطلاب أثناء عمليه التعلم (سهر هلال ،٢٠٢١)، كما أنها الانفعالات التي يخبرها الطلاب والتي ترتبط بسلوكيات التعلم والأنشطة داخل الفصل، ونتائج التحصيل(Bieg et al., 2022).

ويعرف الباحث انفعالات التحصيل باعتبارها " تلك الانفعالات التي يخبرها الطلاب أثناء التعليم والمرتبطة بأنشطة التحصيل (متضمنة الاستذكار، أو أداء التكليفات، أو حضور المحاضرات الخ ، مثل الاستمتاع، والملل)، أو بنواتج التحصيل(متضمنة الامتحانات، أو التقييمات النهائية مثل الأمل، والقلق المرتبطان بالنجاح أو الفشل).

نظرية التحكم – القيمة control-value theory لانفعالات التحصيل:

تمثل نظرية **التحكم – القيمة** والتي وضعها Pekrun(2006) إطاراً متكاملًا لشرح وتحليل الانفعالات المتعددة التي يخبرها الطلاب في سياقات التحصيل، وهي تعتبر قائمة علي افتراضات مشتقة من عدة نظريات مثل نظريات العزو (Weiner, 1985) ، و**نموذج الضغوط الناتجة عن التفاعلات** (Lazarus & Folkman, 1984).

وتفترض نظرية التحكم – القيمة:أن انفعالات التحصيل تنشأ في ضوء بعدين هما:

البعد الأول: التحكم المدرك، وبعني تقييم الطالب لمدي قدرته علي التحكم الذاتي في الأنشطة، والنواتج المتعلقة بالتحصيل، ومدي امتلاكه للعوامل الشخصية اللازمة لتحقيق التحكم (مثل الاستعداد العقلي) ، ويوجد نمطان من مدركات التحكم هما: مدركات التحكم في الفعل وهي توقعات الطالب أن لديه إمكانية بدء، أو تنفيذ فعل ما، ومدركات التحكم في نتائج الفعل؛ وهي معتقدات الطالب بأن أفعاله (مثل الجهد الاكاديمي) ستنتج نواتج مرغوبة (مثل التفوق) (Pekrun et al., 2011,2012) ، البعد الثاني: تقييمات القيمة المدركة للأنشطة، والنواتج المتعلقة بالتحصيل باعتبارها مهمة أو غير مهمة بشكل شخصي (Camacho-Morles, et al., 2019) .

وتصنف تلك النظرية انفعالات التحصيل وفقاً لثلاثة أبعاد هي أ- التكافؤ valence ؛ حيث تُصنف الانفعالات إلى فئتين; هما إيجابية مثل الاستمتاع، وسلبية مثل القلق، ب- التنشيط، activationويشير إلى درجة الاستثارة الفسيولوجية المرتبطة بالانفعالات، حيث تُصنف الانفعالات إلى نشيطة (تدفع الطالب إلى الاندماج في المهمة، مثل الأمل) ، وغير نشيطة (لا تدفع الطالب إلى الاندماج في المهمة، مثل إلىأس) (Pekrun et al., 2011)، ج- تركيز الانفعال: فقد يكون الانفعال مرتبطاً بالتحصيل (مثل، الاستمتاع بالتعلم) أم مرتبطاً بالناتج من التحصيل (مثل ، الأمل المرتبط بالنجاح) (Camacho-Morles, et al., 2019) ، في ضوء هذه الأبعاد يمكن استنتاج أربع فئات من الانفعالات هي: (أ) الانفعالات الإيجابية النشطة (مثل الاستمتاع) ،

(ب)الانفعالات الإيجابية غير النشطة (مثل الاسترخاء) ، (ج) الانفعالات السلبية النشطة (مثل الغضب) ، (د) الانفعالات السلبية غير النشطة (مثل الملل) (Lei, & Cui, 2016).

وتنشأ الانفعالات الإيجابية عندما يشعر الطالب بقدرته علي التحكم في أنشطة التحصيل باعتبارها ذات أهمية بالنسبة له، ومثيرة لاهتمامه الشخصي، والعكس صحيح بالنسبة للانفعالات السلبية (Jacob et al., 2019) ،وتُستثار الانفعالات السلبية عندما يشعر الطالب بعدم قدرته علي التحكم في المهام ذات الأهمية بالنسبة له (مثل الاختبار) ، وأن الاخرين هم من يتحكمون فيها، وعندما يفتقر النشاط نفسه إلى الأهمية الذاتية بالنسبة للطالب (Forsblom et al., 2021).

ووفقًا لنظرية **التحكم – القيمة** ، تؤثر انفعالات التحصيل على تعلم الطلاب وأدائهم من خلال العديد من الميكانيزمات، متضمنة تأثيرها علي الدافعية الداخلية للطلاب، بالإضافة إلى دافعيتهم الخارجية، وكذلك تأثيرها على **استخدام** استراتيجيات التعلم المختلفة، حيث تسهل الانفعالات استخدام الاستراتيجيات المرنة مثل تفصيل مادة التعلم، وكذلك الاستراتيجيات الجامدة مثل التسميع البسيط(Pekrun et al., 2011,2012).

ثانيا: فكاهة المعلم :

تعريف فكاهة المعلم:

الفكاهة – بوجه عام – هي استخدام التواصل اللفظي، وغير اللفظي بشكل مقصود والذي يؤدي إلى الضحك والفرح، وتتضمن توصيل معاني متناقضة، ومسلية إلى حد ما (Bieg et al., 2017) ، كما أن الفكاهة مصطلح متعدد الأوجه يمثل أي شيء يقوله الأفراد أو يفعلونه ويدركه الآخرون باعتباره مسليا، ويجعلهم يضحكون، وتتضمن نقل معاني متعددة في وقت واحد (Bieg & Dresel, 2018)، وهي أيضًا توليد المثيرات الجسدية، أو الانفعالية، و أو المعرفية المسلية واستخدامها بطريقة تؤثر على المخ بشكل ممتع (Shahid, & Ghazal, 2019) ، أما فكاهة المعلم فهي الاستخدام المقصود للمعلم للرسائل اللفظية وغير اللفظية التي تثير الضحك، أو المتعة، أو البهجة، أو المفاجأة لدى المتعلم مثل استخدام الأمثلة مضحكة، أوالتلاعب بالكلمات إلخ (Bieg et al., 2022)، أما الحس الفكاهي Sense of humor فيشير إلى سمة شخصية تتضمن مكونات متنوعة معرفية، وانفعالية، وسلوكية، وفسيولوجية، ونفسية واجتماعية للفكاهة(Sirigatti et al., 2014) ، وهذه العمليات المتنوعة لا تعتبر بالضرورة مرتبطة ببعضها البعض (Martin et al., 2003).

ويعرفها الباحث **فكاهة المعلم المدركة** باعتبارها مدركات الطلاب لميل المعلم سواء بشكل قصدي أو عفوي إلى استخدام سلوكيات التواصل – اللفظية وغير اللفظية– والتي تستهدف إحداث الضحك، أو المرح، أو المتعة لديهم، أو حتي التي لم تهدف إلى تحقيق ذلك، ولكنها تُدرك على أنها مضحكة، وتتضمن نقل معاني متعددة متناقضة، أو غير متوقعة بشكل مرح، أو استخدام الأمثلة المضحكة، أو إلقاء النكات، أو قص الحكايات المرحة.

خصائص الفكاهة :

يلخص الباحث أهم خصائص الفكاهة فيما يلي :

تعتبر شكلًا غير مباشر من اشكال التأثير الاجتماعي، وقد تكون إما سمة شخصية مستقرة، أو متغيراً موقفيًا (Liao et al., 2020) ، ويمكن النظر إلى الفكاهة باعتبارها قدرة معرفية (تشمل القدرة على إعادة الانتاج، أوالإبداع)، أو استجابة جمالية (تتضمن تقدير الفكاهة، والاستمتاع بها)، أو نمطًا سلوكيًا معتاداً (يتضمن، الميل إلى الضحك ، وإلقاء النكات وتسلية الآخرين)، أو سمة مزاجية مثل البهجة ، أو اتجاه (مثل، النظرة التفاؤلية إلى العالم) ، أو إستراتيجية لمواجهة الضغوط (Martin et al., 2003) . .

أيضاً يُنطر إلى الفكاهة باعتبارها ميكانيزماً تكيفياً لمواجهة المشكلات، ووسيلة لإعادة تفسير المواقف لجعلها ضاغطة بدرجة أقل، وبالتإلى زيادة الهناء (Liao et al., 2020)، ومن الصعب تحديد أسباب إعتبار شيء ما فكاهياً أو مضحكًا، مع ذلك فإن أهم ما يميز الفكاهة هو أنها تتضمن أشياءاً غير متوقعة (Cooper et al., 2018)، كما تعتبر الفكاهة " تناقضا اجتماعيا غير خطير" حيث تتضمن فكاهة المعلم وجود "تناقض" في حديث المعلم، ومن ثم يجب على الطلاب حل هذا التناقض لفهم الفكاهة والضحك (Bieg et al., 2022)

وظائف الفكاهة :

توجد العديد من الوظائف التي تؤديها الفكاهة في السياقات التعليمية وتتضمن : تحقيق أهداف اجتماعية مثل زيادة كل من تماسك الجماعة، والتقارب مع الأخرين، والمحبة بينهم، وتخفيف كل من حدة الصغوط، والنقد الموجه إلى الطلاب في ضوء الغموض المتأصل في الفكاهة (وذلك بدلا من النقد الصريح) (Cooper et al., 2018)، بالإضافة إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلاب (Bieg & Dresel, 2018)، كما تسهم الفكاهة في تحسين دافعية الطلاب، وخفض القلق، واستثارة الفكر والاهتمام لديهم(Makewa et al., 2011) ، وفي تحسين

مشاركة الطالب في عملية التعلم، وزيادة دافعيته للحضور، ولتوجيه الأسئلة إلى المعلم (Cooper et al., 2018).

أيضاً سهم الفكاهة في الحفاظ على الصحة الجسمية، والنفسية ، وتحسين جودة الحياة ، وتقدير الذات لدى الطلاب ،(Shahid & Ghazal, 2019) ، وكف المشاعر السلبية ، وتدعيم النظرة التفاؤلية للمشكلات والضغوط ، ورؤية الجوانب المضحكة فيها، مما يزيد من قدرات الطلاب علي مواجهتها (Liao et al., 2020) ، كما تسهم في تقييم الطلاب للمعلم بشكل إيجابي، حيث كشفت دراسة (Makewa et al. (2011 علي عينة مؤلفة من (٣١١) طالباً ، و(٣٥) معلماً في المدارس الثانوية عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استخدام المعلمين للفكاهة وتقييم الطلاب الإيجابي لفعاليتهم في التدريس .

النظريات المفسرة للفكاهة :

وتتضمن:**نظرية التناقض incongruity** Berlyne(1960) وتفترض أن المفاجأة – أو التناقض– تعتبر ضرورية بالنسبة للفكاهة، وينشأ التناقض عندما يحدث شيء لا يتسق مع توقعات الأفراد الأخرين، ويتم ادراكه باعتباره فكاهياً. ويكون الأفراد قادرين علي فهم الفكاهة من خلال حل التناقض التي تتضمنه. أما **نظرية التفوق superiority** Gruner(1997) فتفترض أن الضحك ينشأ من الشعور بالتفوق الناتج عن الاستخفاف بالآخرين، والسخرية منهم ، وأن العدوانية تعتبر هي الأصل للفكاهة، وتفترض نظرية الاستثارة Berlyne arousal) (1960, 1969, 1972 أن الفكاهة تعتبر خبرة انفعالية ممتعة تسمى المرح ، وتمثل تفاعلاً بين الانفعال والمعرفة، وهي تنتج عن التقييم المعرفي المُصاحب بالاستثارة الفسيولوجية المرتفعة، وأن الفكاهة تحرر الفرد من الضغوط .

وعلى الرغم من أن نظريات التناقض، والتفوق، والاستثارة تفسر العناصر الأساسية للفكاهة، إلا أنها لا تفسر العلاقة بين الفكاهة التعليمية والتعلم، وهو ما اهتمت به **نظرية معالجة الفكاهة التعليمية(instructional humor processing theory (IHPT)** (Booth-Butterfield & Wanzer, 2010) والتي تفسر كيف تعمل فكاهة المعلم في الفصل، وهي نظرية تكاملية تعتمد علي بعض الفروض المستمدة من نماذج نظرية أخري، مثل نظرية التناقض، ونموذج احتمال التفصيل (Petty & Cacioppo, 1981, 1986) والذي يفترض أن الدافعية والقدرة هما عنصران ضروريان للتفكير في الرسالة، وتتحددان في ضوء مدى اتصال

الفكاهة بالمقرر وكلما كان الاتصال بينهما مرتفعا، زادت كل من دافعية الطالب وقدرته علي معالجة محتوي المقرر، وبالتإلى تصبح أكثر قابلية للتذكر، وتأثيرا علي الاستجابة الوجدانية للمتعلم .

كما تفترض النظرية أن **الفكاهة** لكي تسهل التعلم، فإن الطالب يجب أولًا أن يتعرف علي التناقض في السلوك الفكاهي للمعلم ومن ثم حله، وإذا لم يحله فقد يتعرض للارتباك بدلا من الفكاهة، أما عندما يحل الطالب التناقض ويدرك الرسالة على أنها فكاهية، فإنه يفسرها باعتبارها إما إيجابية مناسبة، أو سلبية غير مناسبة ، وتتشكل الاستجابات الوجدانية لها تأسيسا على هذا التفسير، إما أن يتولد لدى الطالب وجداناً إيجابياً يعزز الدافعية، وسلوكيات الإقدام علي التعلم، ومعالجة معلومات المحتوي ، أو وجداناً سلبياً عندما تكون الفكاهة غير مناسبة مما يعزز سلوكيات الاحجام عن معالجة معلومات المحتوى، وعن التعلم (Wanzer et al. 2010)

أساليب الفكاهة لدى المعلمين:

وهي ميول سلوكية لدى المعلم مرتبطة باستخدام الفكاهة في الحياة المدرسية (Torres-Marín et al., 2018)، ويوجد اتساق إلى حد ما في أساليب الفكاهة التي يستخدمها كل معلم عبر الوقت (Liao et al., 2020). و**قدم الباحثون العديد من التصنيفات لأساليب الفكاهة،** فمثلا في **نموذج (٢×٢)** صنف Martin et al. (2003) **أساليب الفكاهة** في ضوء بعدين أحدهما يتعلق بما إذا كان يتم استخدام الفكاهة إما **لتحسين الذات،** أو **لتحسين لعلاقات مع الآخرين، والبعد الأخر** يتعلق بالتمييز بين **الفكاهة الحميدة، والفكاهة الضارة** (سواء للذات أو للآخرين) ، وفي ضوء هذين البعدين تم افتراض أربعة أساليب للفكاهة هي:

الفكاهة الانتمائية: أي ميل الفرد إلى المزاح التلقائي، وإلقاء النكات المسلية، والتعليقات الطريفة بأسلوب ودود، لتسلية الآخرين، وتقليل التوترات معهم، و**الفكاهة المحسنة للذات:** أي ميل الفرد إلى امتلاك اتجاه فكاهي في الحياة بوجه عام، وفي مواجهة الضغوط بوجه خاص باعتبارها استراتيجية ، وميكانيزم دفاعي صحي لمواجهة الضغوط، والتغلب عليها، و**الفكاهة العدوانية** وتتضمن التلاعب بالآخرين، أو الحط من قدرهم، من خلال السخرية منهم، أو اهانتهم بداعي التسلية ، و**الفكاهة المستخفة بالذات** وهي محاولة الفرد تسلية الآخرين من خلال قول أشياء مضحكة على نفسه، والسماح بأن يكون "موضع" ضحك الآخرين كوسيلة للحصول على الاستحسان الاجتماعي، وبالتإلى تعتبر شكلاً من أشكال الإنكار الدفاعي (كوسيلة لإخفاء المشاعر السلبية الكامنة، أو تجنب التعامل البنّاء مع المشكلات)(Martin et al., 2003)

وبني Martin et al. (2003) **استبيان أساليب الفكاهة** (HSQ)، **لقياس تلك** الأساليب الأربعة للفكاهة، وأظهرت دراسة Sirigatti et al. (2014) - تدعيماً لبنية الأربعةعوامل لذلك الاستبيان، وكشفت دراسة Makewa et al. (2011) عن أن أساليب الفكاهة الأكثر استخداماً هي الإيجابية (الانتمائية ، والمحسنة للذات)، بينما كانت أساليب الفكاهة السلبية (**العدوانية، والمستخفة بالذات) هي الأقل استخداماً**، كما كشفت دراسة Liao et al. (2020) على عينة من (٣٠٢) معلماً ابتدائياً، عن أن كل من الفكاهة الانتمائية، والمحسنة للذات ارتبطتا بشكل إيجابي بالجهد الانفعإلى ، في حين ارتبطت به بشكل سلبي كل من الفكاهة المسيئة والمستخفة بالذات.

وحدد Hay(2000) ثلاثة أساليب للفكاهة هي: الفكاهة القائمة على التضامن ، وتستهدف تحقيق التضامن بين أعضاء الجماعة ، والفكاهة لخدمة الاحتياجات النفسية، ولمواجهة المشكلات الناشئة بين أعضاء الجماعة، والفكاهة القائمة على القوة power وتعمل على رفع مكانة الشخص الفكاهي، كما اظهرت دراسات Wanzer et al. (2006); Frymier et al. (2008) وجود خمسة أساليب للفكاهة لدى طلاب الجامعة هي: المرتبطة بالمقرر، وغير المرتبطة بالمقرر ، والمستخفة بالأخر، والمستخفة بالذات، والعدوانية.

كما كشفت دراسة Bieg & Dresel (2016) عن أربعة أنواع من فكاهة المعلم هي: المرتبطة بالمقرر وفيها يستخدم المعلم الفكاهة لشرح موضوعات المقرر بحيث تكون مرتبطة بها، وبالتإلى تؤدي إلى مشاعر الاستمتاع، وغير المرتبطة بالمقرر، والمستخفة بالذات، والعدوانية. وكشفت دراسة Machlev & Karlin(2017) عن وجود عدة أنماط من فكاهة المعلم هي :المرتبطة بالمقرر، وغير المرتبطة بالمقرر، والمستخفة بالذات، والمستخفة أو المحقرة للآخرين، وغير المقصودة(العفوية)، والمسيئة.

وتركز الدراسة الحإلىة على عدة أساليب للفكاهة لدى المعلم للمبررات التإلىة : يذكر Banas et al. (2011) أن الأبحاث تظهر الطبيعة متعددة الأبعاد للفكاهة التعليمية، وأن تأثير الفكاهة التعليمية على انفعالات الطلاب لا يمكن فهمه دون الأخذ في الاعتبار أساليب الفكاهة المستخدمة في لسياق التعليمي ومدى ملائمتها أو عدم ملائمتها لذلك السياق ، ويرى Bieg & Dresel (2018) أن فكاهة المعلم لا يمكن اعتبارها أحادية البعد، بل مفهوماً متعدد الأبعاد، ويجب أن تميز الأبحاث بين أساليب الفكاهة المتنوعة لدى المعلم ، ويشير Liao et al. (2020) إلى أن الفكاهة ليست وحدة كلية بل يمكن تقسيمها إلى أساليب مختلفة، والتي تكون مفيدة أو ضارة

بدرجات متفاوتة، ويقترح Torres-Marín et al. (2018) أن التعرف علي الفروق الفردية في أساليب الفكاهة يعتبر من أبرز الموضوعات في مجال أبحاث الفكاهة .

يتبني الباحث في الدراسة الحالية أربعة أساليب للفكاهة لدى المعلم، وهي (غيرالمرتبطة بالمقرر، والمرتبطة بالمقرر، والمستخفة بالذات، والعدوانية)، وذلك للمبررات التالية : أن هذه الأساليب هي الأكثر شيوعا في الأدبيات والتي أكد عليها – مجتمعة أو بعض منها – معظم الباحثين مثل كل من (Bieg & Dresel ,2018;Frymier et al., 2008; Machlev, & Karlin, 2017)، وبالرغم من تباين مسميات أساليب الفكاهة عبر التصنيفات المختلفة إلا أنها قد يوجد تداخل بينها وتعبر عن نفس المعاني التي يتضمنها التصنيف الذي يتبناه الباحث، فمثلا الفكاهة الانتمائية، والفكاهة المحسنة للذات في تصنيف Martin et al. (2003) قد يتم تحقيقهما من خلال الفكاهة المرتبطة بالمقرر، كما أن هذه الأساليب الأربعة هي الأكثر احتمالًا أن يستخدمها المعلم في المجال الأكاديمي.

أشكال الفكاهة

صنف Wanzer et al. (2005) أشكال الفكاهة إلى عدة أنواع متضمنة: الفكاهة المنخفضة (مثل ، التمثيل السخيف أو الغبي) ، والفكاهة غير اللفظية (مثل ، استخدام الوجوه أو القناعات المسلية ، أو تقليد شخصيات معينة) ، واللعب بالكلمات (مثل النكات) ، واستخدام الفكاهة لتقليل الوجدان السلبي، والفكاهة العامة (مثل ، المزاح)، وناقش Martin (2007) أن الفكاهة يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أشكال هي :النكات (وهي حكايات متحررة من السياق)، والفكاهة العفوية التلقائية (التي تحدث أثناء التفاعلات الاجتماعية)، والفكاهة غير المقصودة، وصنف Banas et al. (2011) الفكاهة التعليمية التي يستخدمها المعلمون إلى ست فئات هي: النكات jokes ، والألغاز، والتورية، والقصص المسلية ، والتعليقات الفكاهية، واستخدام المؤثرات الصوتية.

العلاقة بين أساليب فكاهة المعلم ودوافع التحصيل لدى الطلاب:

أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت تلك العلاقة، فمثلا كشفت دراسة Garner(2006) علي عينة مؤلفة من (١٠٠) من طلاب الجامعة و(٢٠٠) معلماً بالجامعة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين استخدام المعلمين للفكاهة ومؤشرات فعالية التدريس (متضمنة القلق المنخفض) ، كما قدر الطلاب المعلمين الذين استخدموا الفكاهة على أنهم أكثر فاعلية مقارنة بأولئك الذين لم يستخدموها في التريس ، وهدفت دراسة Sirigatti et al (2014) الكشف عن العلاقة بين

أساليب الفكاهة (الانتمائية، والمحسنة للذات، والعدوانية، والمستخفة بالذات) والهناء النفسي، وتضمنت العينة (٢٩٣) من طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعات، وأظهرت النتائج أن كل من أساليب الفكاهة الانتمائية، والمحسنة للذات ارتبطت بشكل إيجابي دال بالأبعاد الستة للهناء النفسي، في حين ارتبطت كل من الفكاهة المستخفة بالذات والعدوانية بشكل سلبي دال بتلك الأبعاد

واستهدفت دراسة (Machlev & Karlin (2017 فحص علاقة كل من فكاهة المعلمين (المرتبطة بالمقرر، وغيرالمرتبطة بالمقرر) باهتمام الطلاب بالمقررات التعليمية، وتضمنت العينة (١٩٥) من طلاب الجامعة، وكشفت عن أن الفكاهة المرتبطة بالمقرر تنبأت بشكل إيجابي دال إحصائياً باهتمام الطلاب، بينما تنبأت الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر به بشكل سلبي دال.

تضمنت دراسة (Bieg et al. (2017 دراستين، كشفت نتائج الدراسة الاولي-على عينة من (٩٨٥) من طلاب الصفين التاسع والعاشر عن أن الفكاهة المرتبطة بالمقرر ارتبطت بشكل إيجابي بالاستمتاع، وبشكل سلبي بكل من الملل، والقلق، ،بينما ارتبطت الفكاهة العدوانية بشكل سلبي بالاستمتاع ، وبشكل إيجابي بكل من الملل والقلق، وكشفت نتائج الدراسة الثانية على عينة من (٧٣١) من طلاب الصف الخامس إلى التاسع عن نتائج مشابهة للدراسة الأولي، وارتبط الغضب بشكل سلبي بالفكاهة المرتبطة بالمقرر، وبشكل إيجابي بالفكاهة العدوانية .

وعلي عينة مؤلفة من (١٠٦٨) بالغاً اسبانيا تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٦٥ عاماً أظهرت نتائج دراسة (Torres-Marín et al. (2018 أن الفكاهة المحسنة للذات ارتبطت بشكل إيجابي دال بمشاعرالغضب المنخفضة، بينما ارتبطت أساليب الفكاهة السيئة التكيف (العدوانية، والمستخفة بالذات) بشكل موجب دال بالميل الأكبر للتعبير عن الغضب تجاه الآخرين، وكشفت نتائج دراسة (Cooper et al. (2018 عن وجود نمطين من الفكاهة لدى المعلمين كما يدركها طلاب الجامعة هما: المسلية، والعدوانية، وارتبطت الفكاهة المسلية بشكل إيجابي بكل متغيرات البيئة الصفية (الانتباه لمحتوى لمقرر، والثقة بالمعلم، والشعور بالانتماء)، بينما ارتبطت الفكاهة غير المسلية بشكل سلبي بتلك المتغيرات. واستهدفت **دراسة** (Bieg et al. (2019 فحص علاقة أنواع الفكاهة لدى المعلمين (المرتبطة بالمقرر، وغير المرتبطة بالمقرر، والمستخفة بالذات، والعدوانية) بانفعالات التحصيل (المتعة، والملل، والغضب) لدى عينة مؤلفة من (٦٦٨) من طلاب المرحلة الثانوية. واظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الفكاهة المرتبطة بالمقرر

والاستمتاع، بينما ارتبطت بشكل سلبي بكل من الملل والغضب، وارتبطت الفكاهة العدوانية بشكل سلبي دال بالاستمتاع، وبشكل إيجابي بكل من الملل والغضب.

كما كشفت الدراسة الفرعية الأولي في دراسة Tsukawaki & Imura (2020) – (ن = ٤٠٠) – عن أن مقياس الفكاهة الموجهة نحو الذات، يتألف من عاملين متمايزين هما (الفكاهة الموجهة نحو الذات الضارة، والموجهة نحو الذات المفيدة)، كما كشفت الدراسة الفرعية الثانية (ن = ٤٤٦) عن أن الفكاهة الموجهة نحو الذات الضارة ارتبطت بشكل سلبي دال بالمؤشرات التكيفية (تقدير الذات، والسعادة، والصحة العامة المدركة، والمساندة الاجتماعية)، وبشكل إيجابي دال بالمؤشرات سيئة التكيف (قلق السمة، والاكتئاب، والعدوان، الوحدة) ، والعكس صحيح بالنسبة للموجهة نحو الذات المفيدة. وهدفت دراسة Bieg et al. (2022) إلى فحص علاقة كل من الحماسة والفكاهة لدى المعلمين كما يدركهما الطلاب بكل من انفعالات الاستمتاع والملل. و تألفت العينة من (٥٥٩) من طلاب الجامعة. وكشفت النتائج عن أن الملل لدى الطلاب ارتبط بشكل سلبي دال بمدركاتهم للحماسة والفكاهة لدى المعلم، بينما ارتبط الاستمتاع بشكل إيجابي دال بتلك المدركات.

وفي ضوء الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أساليب الفكاهة بانفعالات التحصيل يمكن ملاحظة ما يلي:

- تنوع أساليب الفكاهة المتضمنة في الدراسات السابقة ما بين الفكاهة بوجه عام ، أو أسلوبين من أساليب الفكاهة وان اختلفت طبيعتهما، أو ثلاثة أساليب، أو اربعة أساليب.
- تنوع العينات المتضمنة في الدراسات السابقة بحيث تضمنت طلاب الثانوي، أو طلاب الجامعة، أو المعلمين ، أو عينات متباينة الاعمار.
- تنوع المتغيرات التي تمت دراستها في علاقتها بأساليب الفكاهة بحيث شملت انفعالات التحصيل; وان تباين عدد وطبيعة تلك الانفعالات عبر الدراسات، ومتغيرات البيئة الصفية.
- وجود أنماط من الفكاهة ذات طبيعة إيجابية مثل المرتبطة بالمقرر، أوالمسلية ، وأنماط ذات طبيعة سلبية مثل الموجهة نحو الذات الضارة، والعدوانية.

ثانيا حماسة المعلم Teacher Enthusiasm:

تتعدد التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم حماسة المعلم ومنها أنها سمة شخصية تمثل ميل المعلم إلى إخبار الوجدان الإيجابي أثناء التدريس (Keller et al., 2014)، كما أنها

الاستمتاع الذي يخبره المعلم في أنشطته المهنية (Huang et al.,2021) ، وهي أيضاً الخبرات الوجدانية الإيجابية السارة أثناء التدريس، أو تقريرات الطلاب عن النشاط الظاهر لمعلميهم(مدركات الطلاب لحماسة المعلم) (Gaspard & Lauermann, 2021) ، كما أنها انفعال شبيه بالسمات يتضمن الاستمتاع، والاستثارة، والمتعة التي يشعر بها المعلم أثناء التدريس Kunter) (et al. 2008، وهي سلوك تعليمي يتم التعبير عنه في شكل أساليب تدريس تتميز بالدينامية، والحيوية والتي تتضمن استخدامات إيماءات الوجه والجسد، وتنويع نغمات الصوت، والتواصل البصري (Bieg et al., 2022)، كما أنها الحدوث المتزامن للخبرات الوجدانية الإيجابية أثناء التدريس مثل الاستمتاع ، والتعبير السلوكي عن هذه الخبرات (Burić, 2019).

ويعرف الباحث حماسة المعلم المدركة باعتبارها تقريرات الطلاب عن حماسة معلميهم، والتي تتضمن السلوكيات الظاهرة داخل الفصل والتي تتميز بالدينامية والحيوية، ويعبر عنها المعلم سواء بشكل لفظي، أو بشكل غير لفظي من خلال سلوكيات مثل استخدام الإيماءات الأيضاًحية، وتعبيرات الوجه أو الجسم، أوالابتسامة ، وتنويع نغمات الصوت المتنوعة.

تعليق:

- على الرغم من أن بعض التعريفات استخدمت استمتاع المعلم باعتباره حماسة المعلم، مما يعني تصور الاستمتاع باعتباره مشابهاً مع مفهوم حماسة المعلم، مع ذلك يجب فصل الحماسة عن استمتاع المعلم، والذي يعتبر خبرة كامنة وراء سلوكه الحماسي (Pekrun et al., 2018).
- تؤكد بعض التعريفات علي حماسة المعلم باعتبارها سمة وجدانية داخلية (الحماسة المخبرة)، بينما تؤكد تعريفات أخري علي حماسة المعلم باعتبارها سلوكيات ظاهرة ، غي حين تؤكد تعريفات أخري علي حماسة المعلم باعتبارها تتضمن كلا العاملين، وهذا يتسق مع ما يذكره Keller et al (2016) أن حماسة المعلم تتضمن سلوكيات التدريس الظاهرة، بالاضافة إلى الخبرات الوجدلنية للمعلم كقوى وراء هذا السلوك.

خصائص حماسة المعلم:

حماسة المعلم تعتبر مفهوما محيراً ، والتي يمكن النظر إلىها من منظورات مختلفة، ويتم تعريفها بطرق مختلفة (Frenzel et al., 2009,2019)، ومصطلح حماسة المعلم يُطبق على المعلمين الذين لديهم حمية للتدريس، ويبذلون أقصي جهدهم فيه، وينقلون الاهتمام، والفرح المرتبط بالتدريس إلى الطلاب(Keller et al., 2014)، كما أن حماسة المعلم تعتبر مفهوماً وجدانياً

دافعيا، وهو أحد مكونات دافعية المعلم، والتي تمثل أحد جوانب الكفاءة المهنية للمعلمين (Lazarides et al., 2021) ، وهي أيضًا أحد خصائص التدريس المهمة، وأحد العوامل البيئية المرتبطة بالفصول الدراسية(Cuia et al., 2017) ، ويمكن النظر إلىها باعتبارها سمة استعدادية، والمعلمون ذوو الحماسة يكونون أكثر سعادة ، وفعاٍلىة في التدريس (Keller et al., 2016)

وحماسة المعلم قد تنتقل للطلاب من خلال مدركاتهم لها (Gaspard & Lauermann, 2021)، وترتبط باستمتاع الطلاب بالتعلم(Cuia et al., 2017) ، وبالإبداع في التدريس وهذا ما كشفت عنه دراسة (Huang et al., 2021) علي عينة من (٧١٨٧) معلماً، كما تعتبر حماسة المعلم شرطًا أساسيًا للتدريس الفعال، وتؤثر على أداء الطلاب (Kim & Schallert, 2014).

أنماط حماسة المعلم

يمكن تمييز حماسة المعلم إلى بعدين هما: الحماسة للمادة ، والحماسة للتدريس (Kunter et al., 2008; Kunter et al., 2011) ، كما يمكن التظر إلىها من وجهين هما :

- الحماسة الظاهرة (أو التدريس الحركي)، حيث يُنظر إلى الحماسة كسلوك ظاهر، واستراتيجية تعليمية يظهرها المعلم، وتتضمن قدرة المعلم على التعبير اللفظي عن الاهتمام أثناء التدريس، مما يعكس الشغف بسلوكيات التدريس (Frenzel et al.,2007, 2009)، كما تتضمن القدرة على التعبير غير اللفظي أو السلوكي عن الخبرات الإيجابية في التدريس(مثل استخدام الإيماءات، أو التعبيرات الوجهية او الجسمية، أو الفكاهة، أو الابتسامة) بحيث يمكن للطلاب ملاحظتها بشكل مباشر (Michos et al., 2021).
- الحماسة المخبرة: وفيها يُنظر إلى حماسة المعلم باعتبارها سمة شخصية، أو انفعالًا شبيهاً بالسمة، أو مكوناً وجدانياً لدافعية المعلم يتضمن خبرات وجدانية (مثل الاستمتاع) المرتبط بالتدريس (Gaspard , & Lauermann, 2021)

تقتصر الدراسة الحاٍلىة علي الحماسة الظاهرة للمعلم ووذلك للمبررات التاٍلىة :

يشير (Keller et al. (2014 إلى أن الأبحاث المتعلقة بحماسة المعلم تتضمن العديد من التصورات الغامضة للحماسة باعتبارها إما خاصية وجدانية دافعية، أو سلوكيات ظاهرة ، ويُفترض أن حماسة المعلم المدركة بواسطة الطلاب ترتبط باهتمامهم، ويرى (Burić (2019

أن العامل التعبيري القابل للملاحظة لحماسة المعلم هو الأكثر أهمية فيما يتعلق بتأثير الحماسة على أداء الطلاب، حيث يحتاج المعلمون إلى إظهار حماستهم لطلابهم لكي تؤثر عليهم.

ويذكر Cuia et al. (2017) أن حماسة المعلم المدركة ترتبط بشكل إيجابي مباشر بانفعالات الطلاب (مثل الملل المنخفض) مقارنة بالحماسة المخبرة بواسطة المعلمون أنفسهم، مع ذلك فإن القليل من البحوث الامبريقية فحصت تلك العلاقات، ويشير Frenzel et al. (2019) إلى أن الطلاب عادة ما يستنتجون أن المعلم الذي يظهر مستوي مرتفعاً من الحماسة الظاهرة يستمتع أيضاً بالتدريس ، ويوصي Gaspard & Lauermann (2021) أنه من المهم الوضع في الاعتبار تقديرات الطلاب عن حماسة المعلمين مما يسهم في تحقيق فهم أفضل لعلاقة الحماسة بالنواتج لدى الطلاب، ويذكر Bieg et al. (2022) أن الحماسة الاستعدادية لدى للمعلم تظهر نفسها في سلوكه التدريسي الذي يمكن ملاحظته بواسطة الطلاب.

ويُفترض أن الجوانب الظاهرة لحماسة المعلم تؤثر على الطلاب عن طريق العدوى الانفعالية، والتي تعني عملية انتقال الانفعالات من المرسل إلى المستقبل عن طريق العرض الانفعالي، والأفراد يميلون إلى أن يحاكوا بشكل تلقائي تعبيرات الوجه، والأفعال الظاهرة لشخص آخر، وبالتالي يتقاربون معه بشكل انفعالي (Burić, 2019)، وهو ما ينطبق على حماسة المعلم ، فمن خلال ملاحظة الطلاب للسلوك الظاهر للمعلم ، فإنهم يحاكونه، وبالتالي يخبرون انفعالات مطابقة لانفعالات المعلم ، ولا يمكن لحماسة المعلم أن تثير الخبرات الوجدانية الإيجابية لدى الطلاب لو لم يعبر عن هذا الحماسة (Lazarides et al., 2021).

علاقة مدركات الطلاب لحماسة المعلم بانفعالات التحصيل لديهم:

ركزت العديد من الدراسات علي فحص هذه العلاقة، فمثلا ، كشفت نتائج دراسة Kim & Schallert (2014) على عينة من (٤٥٥) من طلاب الجامعة عن أن مدركات الطلاب عن حماسة المعلم ارتبطت بشكل موجب دال إحصائياً بالاهتمام الدراسي المرتفع، كما أظهرت نتائج دراسة Keller et al. (2014) على عينة من (١٥٢٣) من طلاب المرحلة الثانوية بسويسرا، و (٧٥) من معلميهم عن أن حماسة المعلم المخبرة ذاتيا تنبأت بشكل إيجابي باهتمام الطلاب، وتوسطها بالكامل الحماسة المدركة بواسطة الطلاب، وعلي عينة مؤلفة من (٣٥٢) من طلاب التمريض، كشفت نتائج دراسة Cuia et al. (2017) عن أن كل من متغيرات الميل للملل، وحماسة المعلم المدركة تنبأت بشكل سلبي بالملل المتصل بالدروس النظرية.

وأظهرت دراسة Lazarides et al. (2018) على عينة من (٨٠٣) من تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر، و(٤١) من معلميهم وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين حماسة المعلم، ودافعية الطلاب الداخلية، وأظهرت نتائج دراسة Burić, (2019) على عينة من (٢٠١٩) من طلاب المدرسة الثانوية و(٩٠) من معلميهم أن حماسة المعلم توسطت بشكل كامل العلاقة بين استراتيجية إخفاء المشاعر (إحدى استراتيجيات الجهد الانفعالي للمعلم) ونواتج الطلاب ، وتوسطت جزئيًا العلاقة بين استراتيجية تزييف الانفعالات والوجدان الإيجابي للطلاب.

وعلي عينة مؤلفة من (١٠٠٠) من طلاب المرحلة الاعدادية ، و(٤٢) من معلميهم، أظهرت نتائج دراسة Lazarides et al. (2019) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين حماسة المعلم وكل من الاهتمام بالرياضيات لدى الطلاب، والدعم المدرك للمعلم، كما كشفت نتائج دراسة Lazarides et al. (2021) علي عينة من (١٩٩٦) من طلاب المدرسة الثانوية، ومن (١٠٥) من معلميهم، عن أن حماسة المعلم ارتبطت بشكل إيجابي بجودة التدريس. وعلي عينة مؤلفة من (٧١٥٣) من طلاب المرحلة الثانوية، ومن (٧٠) من معلميهم ، كشفت نتائج دراسة Gaspard, & Lauermann(2021)عن وجود علاقات موجبة بين حماسة المعلم (كما يخبرها المعلم، وكما يدركها طلابه) واندماج الطلاب.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي :تنوع أنماط حماسة المعلم المتضمنة في الدراسات ما بين حماسة المعلم المدركة بواسطة الطلاب فقط، أوحماسة المعلم المقررة ذاتيا فقط ، أو الجمع بين النمطين معا، وكذلك تنوع العينات المتضمنة في الدراسات السابقة ، ما بين طلاب الاعدادي ، وطلاب الثانوي، وطلاب الجامعة، والمعلمين، وتباين عدد وطبيعة انفعالات التحصيل التي تمت دراستها في علاقتها بحماسة المعلم، بالإضافة إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت علاقة مدركات الطلاب لحماسة المعلم بانفعالاتهم في التحصيل.

إجراءات الدراسة :

أولاً منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى.

ثانياً العينة :-تضمنت الدراسة عينتين هما :-

١. **عينة الخصائص السيكومترية :** تألفت من (١٨٠) من طلاب كلية التربية، جامعة عين شمس، بالفصل الدراسى الثاني للعلم الدراسى ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ ، (تمتد أعمارهم من "١٩" حتى "٢٣" سنة، "م" للعمر ="٢١,٤٦٣", "ع" للعمر = "٣,٢٤٢ ") ، وتضمنت (٤٤) من الذكور بنسبة

" ٢٤,٤% ", (١٣٦) من الإناث بنسبة " ٧٥,٦% ، (٤٩) من طلاب الفرقة الأولي بنسبة " ٢٧,٢% "،(٧٨) من طلاب الفرقة الثانية بنسبة " ٤٣,٣%، (٢٨) من طلاب الفرقة الثالثة بنسبة " ١٥,٦%، (٢٥) من طلاب الفرقة الرابعة بنسبة " ١٣,٩%

٢. **العينة الأساسية** : تألفت من (٣٤٥) من طلاب كلية التربية، جامعة عين شمس، بالفصل الدراسى الثاني للعلم الدراسى ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ ،(تمتد أعمارهم من"١٩"حتى"٢٤"سنة،"م"للعمر ="٢١,٢٢٢", "ع" للعمر = "١,٥٨٤ ") ، وتضمنت (٧١) من الذكور بنسبة " ٢٠,٦% ", (٢٧٤) من الإناث بنسبة " ٧٩,٤% ، (٩٣) من طلاب الفرقة الأولي بنسبة " ٢٧% "،(١٤٧) من طلاب الفرقة الثانية بنسبة " ٤٢,٦%، (٥١) من طلاب الفرقة الثالثة بنسبة " ١٤,٨%، (٥٤) من طلاب الفرقة الرابعة بنسبة " ١٥,٦%

ثالثاً : أدوات الدراسة:

١. مقياس انفعالات التحصيل: اعداد الباحث :

مبرر بناء الباحث للمقياس الحالى : يذكر Pekrun et al. (2011) أنه باستثناء استبيانات القلق من الاختبار، فإنه يوجد نقص إلى حد كبير في أدوات القياس التي تقيم انفعالات التحصيل لدى الطلاب، وتوجد حاجة إلى بناء أدوات القياس ذات الأسس النظرية لقياس الانفعالات في الممارسة التربوية وتم استخدام تظرية التحكم – القيمة كاطار لتحديد الانفعالات وبناء المقاييس والتحقق من صدقها

فى إطار إعداد مقياس انفعالات التحصيل اتبع الباحث الخطوات التالية:-

١. الإطلاع على الأطر النظرية فى مجال انفعالات التحصيل.
٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بانفعالات التحصيل مثل : مقياس اهتمام الطالب اعداد Keller et al. (2014)، واستبيان انفعالات التحصيل في الرياضيات Pekrun et al. (2011).، ومقياس الانفعالات الاكاديمية (AES) اعداد Govaerts, & Gregoire(2008) ، واستبيان انفعالات التحصيل اعداد Pekrun et al. (2002).

بناءاًعلى المصدرين السابقين، تألف المقياس فى صورته المبدئية من (٤١) مفردة[٤] ملحق رقم (١) موزعة علي أربعة أبعاد هي الاستمتاع (١١مفردة)، والملل (١١مفردة) ، والقلق (١٠مفردات)، والأمل (٩ مفردات) وهوعبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتضمن خمسة مستويات

[٤] ملحق رقم (١) مقياس انفعالات التحصيل

للإستجابة هى : "تنطبق تماماً" = ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، " محايدة " = ٣ درجات"، لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة[٥].

التحكيم: تم عرض المقياس فى صورته المبدئية– المؤلفة من (٤١) مفردة – على (١٠) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية [٦] بهدف التعرف على مدى السادة وضوح صياغة المفردات ، وملاءمة تلك المفردات للهدف الذى وضعت لقياسه، ، وفى ضوء آراء المحكمين تم ما يلى : لم يتم تعديل أي مفردة في الابعاد المختلفة ، كما لم يتم حذف أي مفردة في الابعاد المختلفة، وبذلك ظل العدد الكلي لمفردات المقياس بعد التحكيم (٤١) مفردة.

٣. الخصائص السيكومترية للمقياس

قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو التإلى :

أولا: صدق المقياس :

الصدق العاملي الاستكشافي :

للتحقق من صدق مقياس انفعالات التحصيل بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولًا بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٤١) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الإجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي: أن تكون قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة مناسبة[٧] ، وأن تكون قيمة اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity دالة إحصائياً. يوضح جدول (١) **نتائج اختبار** كايزر– ماير– أوكلين، واختبار برتليت.

---

[٥] جميع مقاييس الدراسة الحالية هي من نوع التقرير الذاتي، وبنفس مقاييس الاستجابة.

[٦] • السادة المحكمون هم:, ١- أ د محمود أحمد عمر أستاذ علم النفس التربوى جامعة عين شمس ٢- أ د. سهير أنور محفوظ أستاذ علم النفس التربوى جامعة عين شمس ، ٣- أ د. سوما الخضري أستاذ علم النفس اكلية الدراسات الانسانية جامعة الازهر ، ٤- أ د. جمال محمد علي أستاذ علم النفس التربوى جامعة عين شمس ، ٥- أ د. محمد غازي أستاذ علم النفس التربوى المركز القزمي للبحوث التربوية، ٦- د. جيهان حلمي أستاذ علم النفس التربوى المساعد جامعة بني سويف ، ٧- د أحمد حسن محمد أستاذ الصحة النفسية المساعد جامعة حلوان ، ٨- د ياسمين عبد الغنى سالم عبد الغنى أستاذ علم النفس التربوى المساعد جامعة عين شمس ، ٩- د حلمى الفيل أستاذ علم النفس التربوى المساعد جامعة الاسكندرية ، ١٠- د أماني فرحات أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية جامعة دمنهور ، وقاموا بالتحكيم علي جميع مقاييس الدراسة الحالية.

[٧] يجب أن تتراوح قيمة اختبار كايزر-ماير- أولكين(KMO) بين (صفر إلى +١) وتشير القيمة القريبة من +١ إلى كفاية العينة

جدول (١) نتائج اختبار كايزر- ماير- أوكلين واختبار برتليت لمقياس انفعالات التحصيل

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	٠,٨٩٩
قيمة اختبار برتليت	٥١٥٦,٩٠٩
درجة الحرية	٨٢٠
مستوي الدلالة	٠,٠٠

ويتضح من الجدول (١) أن قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة هي ٠,٨٩٩ مما يشير إلي كفاية العينة أو مناسبتها،- كما أن قيمة اختبار برتليت تعتبر دال إحصائياً مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي

ومن ثم أجرى الباحث تحليلًا عاملياً إستكشافياً من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لاستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذرالكامن "كيزرKaiser " لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠,٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠,٣٠ أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل تفسر(٥٦,٥٧٤%) من التباين الكلي في **انفعالات التحصيل**، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

العامل الأول ويمكن تسميته بعامل " الاستمتاع " ويفسر (٣٢,٤١٣%) من التباين في **انفعالات التحصيل**، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١٣,٢٨٩)، وتألف من (١١) مفردة إمتدت تشبعاتها من (٠,٨٠٥) إلى(٠,٥٢٨) ،ويشير إلى "ميل الطالب إلى انتظار محاضرات المعلم بفرحة، وتكون لديه حماسة للذهاب إلى محاضراته، وشعوره بالارتياح عندما يستذكر المقرر الذي يدرسه، وتطلعه إلى المحاضرة التإلىة بعد ان تنتهي أي محاضرة، وإحساسه بالسعادة عندما تبدأ محاضرته، وتطلعه إلى تَعَلّم الكثير فيها، واستمتاعه بتواجده في محاضراته، وبشرحه، مما يحفزه للمشاركة فيها"

العامل الثاني ويمكن تسميته بعامل "الملل " ويفسر (١٢,٨٠٣%) من التباين في انفعالات التحصيل ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٥,٢٤٩)، ويتألف من (١١) مفردة تراوحت تشبعاتها من(٠,٨٢٨) إلى (٠,٥٣٦)، ويشير إلى " ميل الطالب إلى الشعور بأن محاضرات المعلم تصيبه بالملل، وأنه يتمني انتهاء محاضراته في أسرع وقت، وغالبا ما يفكر في اشياء خارجية نتيجة للممل، ويقوم بالتثاؤب اثناء محاضراته، ويفتقد التركيز فيها لشعوره بالملل، وينتظر انتهاء محاضراته في أسرع وقت ممكن، ويصعب عليه أن يظل يقظاً اثناء محاضراته.

العامل الثالث ويمكن تسميته بعامل "**القلق**" ويفسر (٥,٩٨٥%) من التباين في انفعالات التحصيل، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٢,٤٥٤)، وتألف من (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠,٨١٦) إلى(٠,٤٧٨) ، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن شعور الطالب بالقلق من أن تكون اجاباته خاطئة في محاضرات المعلم لذلك يفضل الصمت، وكذلك شعوره بالقلق عند حل الأسئلة المرتبطة بمقرراته، وعند استذكار مقرراته، وشعوره بالتوتر في محاضراته، وخاصة إذا كانت متطابات محاضراته تفوق قدراته، وعندما يعجز عن فهم بعض مقرراته، ويكون لديه قلق بخصوص مدي قدرته على فهم المادة، أو الاستعداد الجيد لمحاضراته، أو أن يفهم زملائه موضوع محاضراته أكثر منه.

العامل الرابع ويمكن تسميته بعامل " **الأمل** " ويفسر (٥,٣٧٣%) من التباين في انفعالات التحصيل، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له(٢,٢٠٣) ، وتألف من (٩) مفردة تراوحت تشبعاتها من (٠,٧٩٣) إلى (٠,٤٣١) ، ويشير إلى "شعور الطالب بالتفاؤل في امتحانات معلمه وأنه سيؤدي بشكل جيد فيها، وفي تمكنه من استيعاب مادته، وأمله في مشاركته وأدائه الايحابي في محاضراته، وآمله في نجاحه في مادته مما يحفزه على بذل اقصي جهد ممكن، ويكون لديه يقين أن كل شيء سيسير علي نحو جيد في امتحاناته، وأنه لديه تفاؤل أن مادته ستفيده في الحياة العملية. ويوضح جدول (٢) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها

جدول (٢) : تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس انفعالات التحصيل

م	رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثاني	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع
١	١	٠,٨٠٥	١٤	٠,٨٢٨	٣٦	٠,٨١٦	١١	٠,٧٩٣
٢	٢١	٠,٧٩٠	٢٦	٠,٨١٠	١٢	٠,٧٥٦	١٩	٠,٧٢٣
٣	١٣	٠,٧٧٥	٣٠	٠,٧٧٤	٣٩	٠,٧٤١	٢٣	٠,٧١٤
٤	٢٩	٠,٧٦٠	١٨	٠,٧٤٣	٢٨	٠,٦٩٦	١٥	٠,٧٠٢
٥	٤٠	٠,٧٤٣	٦	٠,٦٩١	٨	٠,٦٦٣	٣٥	٠,٦٨٥
٦	٣٣	٠,٧٢٥	١٠	٠,٦٤٢	٢٠	٠,٦٦١	٧	٠,٦٤٧
٧	٢٥	٠,٧٠٨	٣٤	٠,٦٢٨	٣٢	٠,٦٢٥	٣١	٠,٥٨٥
٨	٥	٠,٦٩٩	٣٨	٠,٦١٩	٤	٠,٥٥٩	٢٧	٠,٥٣٧
٩	٩	٠,٦٤١	٢٢	٠,٦٠٠	٢٤	٠,٥١٩	٣	٠,٤٣١
١٠	١٧	٠,٦٠٠	٢	٠,٥٧٧	١٦	٠,٤٧٨		
١١	٣٧	٠,٥٢٨	٤١	٠,٥٣٦				

الصدق العاملى التوكيدي:-

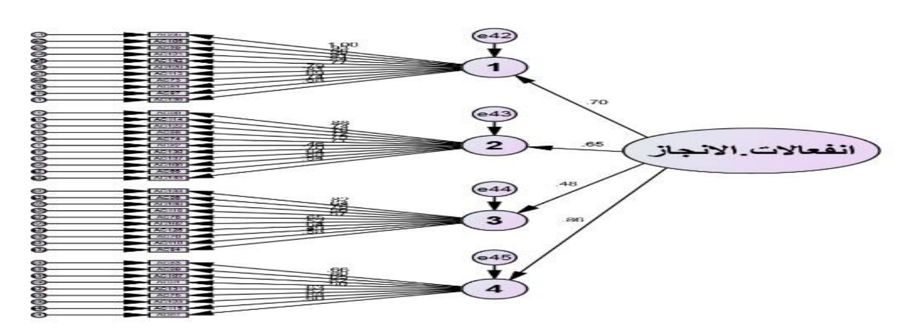
بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، وقد تم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها البعض ، وتتشبع عليهما مفردات مقياس انفعالات التحصيل وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي

وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (٤١) مفردة تتشبع على أربعة عوامل أساسية هي العامل الأول (الاستمتاع ١١مفردة) ، والعامل الثاني (الملل١١مفردة) ، والعامل الثالث (القلق١٠ مفردات) ، و العامل الرابع (الأمل ٩ مفردات) ،وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(٣).

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس انفعالات التحصيل

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدال إحصائيًا على حسن الملاءمة	التفسير
مربع كاي/درجات الحرية	١,٧٧٠	صفر إلى ٥	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة **GFI**	٠,٧٣٧	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٧٠٨	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,٠٣٠	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٦	صفر إلى ٠,١	ممتاز
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٧٥٦	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٧٥	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٧٤١	صفر إلى ١	ممتاز

ويتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي.



الشكل (١) النموذج الذي تم اختباره لمقياس انفعالات التحصيل

ثانيا : الإتساق الداخلى :وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، ويظهر الجدول (٤) معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه

في مقياس انفعالات التحصيل

م	رقم المفردة	الاستمتاع	رقم المفردة	الملل	رقم المفردة	القلق	رقم المفردة	الأمل
١	١	**٠,٩٧٨[8]	١٤	**٠,٨٥١	٣٦	**٠,٧٩٣	١١	**٠,٧٢٣
٢	٢١	**٠,٩٢٨	٢٦	**٠,٧٧٤	١٢	**٠,٦٩٠	١٩	**٠,٨٠٠
٣	١٣	**٠,٩٠٢	٣٠	**٠,٧٣٦	٣٩	**٠,٧٣٠	٢٣	**٠,٧١٠
٤	٢٩	**٠,٩٠٢	١٨	**٠,٧٠٣	٢٨	**٠,٦٦٤	١٥	**٠,٦٨٦
٥	٤٠	**٠,٨٥٣	٦	**٠,٧٧٤	٨	**٠,٦٦٠	٣٥	**٠,٥٨٣
٦	٣٣	**٠,٨١١	١٠	**٠,٧٤٩	٢٠	**٠,٧٠١	٧	**٠,٦٧٩
٧	٢٥	**٠,٨١١	٣٤	**٠,٥٤٦	٣٢	**٠,٦١٢	٣١	**٠,٦٦٣
٨	٥	**٠,٨٣٣	٣٨	**٠,٧٠٩	٤	**٠,٦٧٧	٢٧	**٠,٧٠٥
٩	٩	**٠,٧٤٢	٢٢	**٠,٦٩٤	٢٤	**٠,٥٨٩	٣	**٠,٦٤٨
١٠	١٧	**٠,٧٦٥	٢	**٠,٧١٥	١٦	**٠,٦٢٤		
١١	٣٧	**٠,٧٢٨	٤١	**٠,٦٣١				

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. مما يدل علي تمتع المقياس بإتساق داخلي مرتفع.

[8] ** تعني مستوى دلالة عند ٠,٠١، بينما * تعني مستوى دلالة عند ٠,٠٥

ثالثا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت معاملات الثبات هي : الاستمتاع (٠,٩٥٥) ، والملل(٠,٩٠٢)، والقلق(٠,٨٦٦)، والأمل(٠,٨٥٨).

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به باعتباره مقياساً جيداً لانفعالات التحصيل

٢. **مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم : من اعداد الباحث :**

فى إطار إعداد هذا مقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:-

١. الإطلاع على الأطر النظرية فى مجال الفكاهة بوجه عام، وأساليب الفكاهة لدى المعلم بوجه خاص.

٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بأساليب الفكاهة لدى المعلم مثل : اختبار تقدير الفكاهة اعداد O'Connell(1960) ، ومقياس االفكاهة لمواجهة الضغوط ا;عداد Martin & Lefcourt(1983) ، واستبيان الحس الفكاهي اعداد Martin & Lefcourt(1984) ، ومقياس الحس الفكاهي المتعدد الأبعاد)Thorson & Powell(1993) ، واستبيان الحس الفكاهي Questionnaire—SHQ- Sense of Humor 6 Svebak(1996) ، ومقياس أساليب الفكاهة HSQ اعداد، (Martin et al. (2003 ويقيس أربعة أساليب للفكاهة هي (الانتمائية، والمحسنة للذات، والعدوانية، والمستخفة بالذات) ، واستبيان الاستجابة للفكاهة الموقفية ;SHRQ Sirigatti et al. (2014) ، ومقياس فكاهة المعلم اعداد (Bieg et al. (2017 .

بناءأعلى المصدرين السابقين تألف المقياس فى صورته المبدئية من (٥٠) مفردة[٩] ؛[١]ملحق رقم (٢) موزعة علي أربعة أبعاد هي الفكاهة المرتبطة بالمقرر (١٢) مفردة ، الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر (١٣)مفردة ، والفكاهة المستخفة بالذات (١٣) مفردة ، و الفكاهة العدوانية (١٢) مفردة.

٣. التحكيم:

تم عرض المقياس فى صورته المبدئية- المؤلفة من (٥٠) مفردة - على (١٠) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية بهدف التعرف على مدى

---

[٩] [١]ملحق رقم (٢) **مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم**

وضوح صياغة المفردات ، وملاءمة تلك المفردات للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم ما يلى :

أولا: تعديل بعض المفردات في الابعاد المختلفة ، فمثلًا في بعد الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر تم تعديل المفردة " يلقي نكات غير مرتبطة بمحتوي الدروس " إلى " يقول طرائف غير مرتبطة بمحتوي الدروس "، وفي بعد الفكاهة المستخفة بالذات تم تعديل المفردة " يصنع الفكاهة حول نفسه في المحاضرة " إلى " يحكي مواقف طريفة حدثت له لاضحاك الطلاب "، وفي بعد الفكاهة العدوانية تم تعديل المفردة " عندما يقول أشياء مضحكة عن الطلاب ، لا يفكر في مدي تقبلهم لها " إلى " لا يفكر في اسلوب تهكمه علي الطلاب ومدي تقبلهم له "

ثانيا : حذف بعض المفردات في الابعاد المختلفة ، حيث تم حذف مفردتين في كل من أبعاد الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر رقمي(١٢، ١٣)، والفكاهة المرتبطة بالمقرر رقمي(٢٤، ٢٥)، ولفكاهة العدوانية رقمي(٣٦، ٣٧)، وثلاث مقردات من بعد الفكاهة المستخفة بالذات أرقام (٤٨، ٤٩، ٥٠).

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠ – ١٠٠% ,وإتفقوا جميعًا على أن المقياس مناسبًا للهدف الذى وضع من أجله. وبذلك أصبحت نسخة الإستبيان بعد التحكيم تتكون من "٤١ مفردة.

وصف مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة: يهدف إلى تحديد مدركات طلاب الجامعة لأساليب الفكاهة لدى المعلم ، وتألف المقياس بعد التحكيم من (٤١) مفردة تتوزع على الأبعاد التإلىة هي الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر(١١)مفردة ، والفكاهة المرتبطة بالمقرر (١٠) مفردات ، و الفكاهة العدوانية (١٠) مفردات ، والفكاهة المستخفة بالذات (١٠) مفردات ، وهوعبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للإستجابة .

٤. الخصائص السيكومترية للمقياس

قام الباحث بحساب الخصلئص السيكومترية للمقياس علي النحو التإلى :

أولا: صدق المقياس :

الصدق العاملي الاستكشافي : للتحقق من صدق مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولًا بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٤١) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الإجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي:

أن تكون قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة مناسية ، وأن تكون قيمة اختبار برتليت دالة إحصائياً. ويوضح جدول (٥) **نتائج اختبار** كايزر– ماير– أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (٥) نتائج اختبار كايزر– ماير– أوكلين **واختبار برتليت لمقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة**

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر– ماير– أوكلين لملائمة العينة	٠,٨٣٢
قيمة اختبار برتليت	٣٧٥٤,٩٣٧
درجة الحرية	٨٢٠
مستوي الدلالة	٠,٠٠

ويتضح من الجدول (٥) أن قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة هي ٠,٨٣٢ وهي قيمة قريبة من (+١) مما يشير إلي كفاية العينة أو مناسبتها- كما أن قيمة اختبار برتليت تعتبر دال إحصائياً مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي.

ومن ثم أجرى الباحث تحليلًا عامليَا إستكشافياً من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لاستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser " لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠,٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠,٣٠ أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل تفسر(٤٩,٧٣٧%) من التباين الكلي في **مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم** ، ويمكن تفصيل هذه المكونات كما يلي:

العامل الأول ويمكن تسميته بعامل " الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر " ويفسر (١٩,١٤٩%) من التباين في مدركات أساليب الفكاهة لدى المعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٧,٨٥١)، وتألف من (١١) مفردة إمتدت تشبعاتها من (٠,٨٤٢) إلى(٠,٤٠٧) ، ويشير إلى ادراك الطالب للمعلم باعتباره يميل الى قول أشياء مضحكة بمجرد تفكيره فيها حتى لو كانت غير مناسبة للموقف، ويحاول أن يبهج الطلاب عندما يكونوا مكتئبين باستخدام الفكاهة غير المتصلة بالمقرر، كما أنه يميل إلى قص قصصاً فكاهية متصلة بأصدقائه ومعارفه، وبعيدة عن موضوعات المقرر اثناء شرح الدروس لمساعدة الطلاب علي تركيز انتباههم.

العامل الثاني ويمكن تسميته بعامل "الفكاهة المرتبطة بالمقرر" ويفسر (١١,٤٨٧%) من التباين في مدركات أساليب الفكاهة لدى المعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٤,٧١٠)، ويتألف من (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها من(٠,٨٠٦) إلى (٠,٥٨٠)، ويشير إلى " ادراك الطالب للمعلم باعتباره بأنه يميل إلى قص قصصاً فكاهية مرتبطة بمحتوي الدروس، وأنه يستمتع بجعل الطلاب يضحكون من خلال ربط الدروس بالفكاهة، و يستخدم أمثلة مضحكة في المحاضرة بما يثير اهتمام الطلاب بالشرح، وأنه يشرح دروس المقرر بطريقة فكاهية، كما يستخدم وسائل أيضاًح مضحكة لتوضيح المفاهيم المتضمنة في الدروس المختلفة

العامل الثالث ويمكن تسميته بعامل " الفكاهة العدوانية " ويفسر (١١,٢٤٤%) من التباين في مدركات أساليب الفكاهة لدى المعلم ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٤,٦١٠)، وتألف من (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠,٨٢٠) إلى(٠,٤٤٨) ، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن ادراك الطالب للمعلم باعتباره يعلق بشكل ساخر علي اهتمامات طلابه الشخصية، ويستخدم الفكاهة لمضايقة الطلاب الذين يرتكبون اخطاءاً ولعقابهم، وللتقليل من شأنهم، ويسخر من طرق ارتداء الطلاب لملابسهم، ولا يفكر في مدي تقبل الطلاب لاسلوب تهكمه لهم، ويسخر من اجابات الطلاب الخاطئة في المحاضرة.

العامل الرابع ويمكن تسميته بعامل " الفكاهة المستخفة بالذات " ويفسر (٧,٨٥٧%) من التباين في توجهات أهداف التحصيل ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له(٣,٢٢١) ، وتألف من (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠,٨٣٠) إلى (٠,٤٤٦) ، ويشير إلى " ادراك الطالب للمعلم باعتباره بأنه يبالغ في إلقاء النكات والقصص الساخرة عن نفسه، ويسمح بأن يكون هو نفسه موضع الفكاهة – رغم أنها تقلل منه – لكي يحافظ علي العلاقات الطيبة مع طلابه، ويترك الطلاب يضحكون علي كلامه الطريف، ويسخر من نفسه عندما يقع في اخطاء في المحاضرة، ويحاول جعل الطلاب يحبونه من خلال سخريته من اخطائه او نقاط ضعفه. ويوضح جدول رقم (٦) : تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها

جدول (٦) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم

م	رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثاني	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع
١	٢٦	٠,٨٤٢	١٣	٠,٨٠٦	١٦	٠,٨٢٠	٣١	٠,٨٣٠
٢	٢٢	٠,٨١٠	٢٥	٠,٧٤٢	٣٦	٠,٧٨٠	٣٥	٠,٧٤٦
٣	٣٠	٠,٧٤١	٢١	٠,٧٢٢	٢٠	٠,٧٠٧	٣٩	٠,٧٢٥
٤	١٠	٠,٧٢٠	٩	٠,٧١٩	٣٢	٠,٦٧٣	٧	٠,٦٧٣
٥	٤١	٠,٧٠٢	٣٧	٠,٦٩٩	٢٨	٠,٦٧٢	١٩	٠,٦٠٤
٦	٦	٠,٦٧٠	١٧	٠,٦٩٢	١٢	٠,٦٦٥	٣	٠,٥٦١
٧	١٨	٠,٦٣٥	٢٩	٠,٦٣٥	٨	٠,٦٥٠	٢٣	٠,٥٦٠
٨	٢	٠,٥٩٩	٣٣	٠,٦١٥	٢٤	٠,٦٣٣	١١	٠,٥٣٥
٩	١٤	٠,٥٦٥	٥	٠,٦٠٤	٤	٠,٤٥٦	١٥	٠,٤٥٢
١٠	٣٨	٠,٤٧٨	١	٠,٥٨٠	٤٠	٠,٤٤٨	٢٧	٠,٤٤٦
١١	٣٤	٠,٤٠٧						

الصدق العاملى التوكيدي:-

بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، وقد تم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها البعض ، وتتشبع عليهما مفردات مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي

وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (٤١) مفردة تتشبع على أربعة عوامل أساسية هي العامل الأول (الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر(١١)مفردة ، العامل الثاني (الفكاهة المرتبطة بالمقرر (١٠) مفردات ، والعامل الثالث (الفكاهة العدوانية (١٠) مفردات ، والعامل الرابع (الفكاهة المستخفة بالذات (١٠) مفردات.وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(٧).

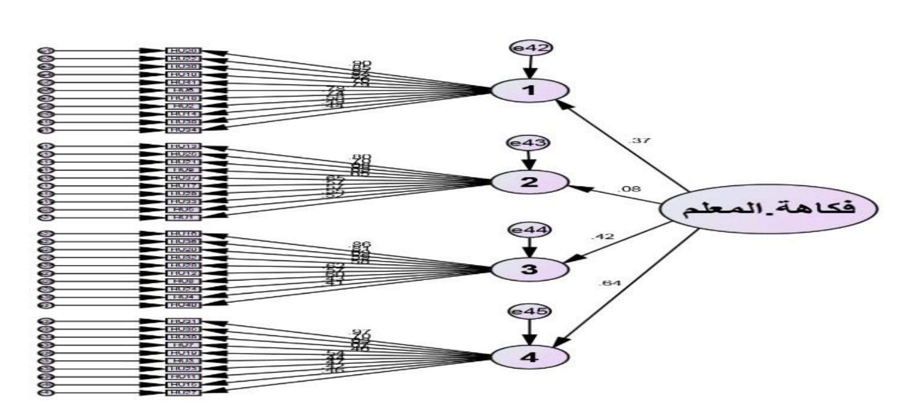
جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس

مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة لدى المعلم

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدال إحصائيًا على حسن الملاءمة	التفسير
مربع كاي/درجات الحرية	١,٣٩٧	صفر إلى ٥	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٧٧٥	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٧٥٠	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,٠٢٦	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤٧	صفر إلى ٠,١	ممتاز
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٧٣٥	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٠٦	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٧٢٠	صفر إلى ١	ممتاز

ويتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثإلى.

ويوضح الشكل (٢) النموذج الذي تم اختباره لمقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة



الشكل (٢) النموذج الذي تم اختباره لمقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة

ثانيا : الإتساق الداخلى :وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، و درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان (٨)، (٩) معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إلىه فى مقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة

م	رقم المفردة	غير المرتبطة بالمقرر	رقم المفردة	المرتبطة بالمقرر	رقم المفردة	العدوانية	رقم المفردة	المستخفة بالذات
١	٢٦	**٠,٨٨١	١٣	**٠,٧٩٩	١٦	**٠,٨٣٨	٣١	**٠,٨٧٩
٢	٢٢	**٠,٨٥٠	٢٥	**٠,٧٣٤	٣٦	**٠,٧٩١	٣٥	**٠,٦٩٧
٣	٣٠	**٠,٨٧٣	٢١	**٠,٧٢١	٢٠	**٠,٧١٢	٣٩	**٠,٦٥٩
٤	١٠	**٠,٨٢١	٩	**٠,٧٠٣	٣٢	**٠,٦٤٨	٧	**٠,٦٦٢
٥	٤١	**٠,٧٨٧	٣٧	**٠,٧٠١	٢٨	**٠,٦٣٥	١٩	**٠,٦٢٨
٦	٦	**٠,٨٠٣	١٧	**٠,٦٩٥	١٢	**٠,٦٦٩	٣	**٠,٥٨٨
٧	١٨	**٠,٨٠٢	٢٩	**٠,٦٣٨	٨	**٠,٦٥٣	٢٣	**٠,٥٣٣
٨	٢	**٠,٧٧٨	٣٣	**٠,٦٣٠	٢٤	**٠,٦٣٩	١١	**٠,٥٧٧
٩	١٤	**٠,٦٤٤	٥	**٠,٦٠٤	٤	**٠,٥٠٩	١٥	**٠,٤٩٦
١٠	٣٨	**٠,٥٧٥	١	**٠,٥٨٦	٤٠	**٠,٥١٣	٢٧	**٠,٥٦٥
١١	٣٤	**٠,٥٢٢						

جدول (٩)معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مدركات الطلاب لأساليب الفكاهة

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
غير المرتبطة بالمقرر	**٠,٧٢٦
المرتبطة بالمقرر	**٠,٥٢١
العدوانية	**٠,٥٤٣
المستخفة بالذات	**٠,٥٦٨

ويتضح من الجدولين (٨)، (٩) أن جميع معاملات الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. مما يدل علي تمتع المقياس بإتساق داخلي مرتفع.

ثالثا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وكانت معاملات الثبات كما يلي : الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر(٠,٩٢٧)، والفكاهة المرتبطة بالمقرر (٠,٨٧٢)، و لفكاهة العدوانية (٠,٨٣٨) ، والفكاهة المستخفة بالذات (٠,٨١٠) ، والمقياس ككل (٠,٨٧٤)

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالىة ، مما يشير الى الثقة به باعتباره مقياساً جيداً لمدركات الطلاب لأساليب الفكاهة .

٣. **مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم: اعداد الباحث :**

مبررات بناء الباحث للمقياس الحالى :

- قلة المقاييس في البيئة العربية التي تقيس حماسة المعلم المدركة بواسطة الطلاب بوجه عام وطلاب الجامعة بوجه خاص .
- قلة عدد المفردات التي تقيس حماسة المعلم المدركة بواسطة الطلاب في المقاييس الاجنبية والتي تتراوح في الغالب بين (٣) مفردات مثل مقياس Keller et al. (2014) ، و (٥) مفردات مثل مقياس Burić(2019)

وفى إطار إعداد مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم اتبع الباحث الخطوات التالية:-

١. الإطلاع على الأطر النظرية فى مجال حماسة المعلم.
٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بحماسة المعلم مثل : مقياس حماسة المعلم اعداد Keller et al. (2016). ، ومقياس الحماسة للتدريس المقرر بواسطة المعلم اعداد Lazarides et al. (2019) ، ومقياس حماسة المعلم المدركة بواسطة الطلاب اعداد Cuia et al. (2017) ، ومقياس حماسة المعلم المدركة اعداد Burić (2019) ، ومقياس حماسة المعلم اعداد Keller et al., (2014)

بناءًعلى المصدرين السابقين، وفي ضوء ما سبق تمت صياغة (٢٥) مفردة[١٠١٠](ملحق رقم (٣) تشكل منها المقياس فى صورته المبدئية.

٣. التحكيم:

تم عرض المقياس فى صورته المبدئية- المؤلفة من (٢٥) مفردة - على (١٠) محكمين ، بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات ودقتها، وملاءمة تلك المفردات للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم ما يلى

:أولا: تعديل بعض المفردات ، فمثلا تم تعديل المفردة يعطي الانطباع بأنه يتمتع بالتدريس إلى يعطي الانطباع بأنه يستمتع بالتدريس، كما **تم تعديل المفردة** يعتبر حيويا وناشطا في تنظيم المقرر إلى يظهر الحيوية والنشاط اثناء التدريس

ثانيا : حذف مفردتين وهما **رقمي (٢٤، ٢٥).**

[١٠١٠] ملحق رقم (٣) **مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم**

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠ – ١٠٠% ,وإتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسباً للهدف الذى وضع من أجله. وبذلك أصبحت نسخة الإستبيان بعد التحكيم تتكون من "٢٣ "مفردة.

وصف مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم : يهدف إلى تحديد مدركات طلاب الجامعة لحماسة المعلم ، وتألف المقياس فى صورته بعد التحكيم من "٢٣" مفردة. وهوعبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للإستجابة.

٤. **الخصائص السيكومترية للمقياس**

قام الباحث بحساب الخصلئص السيكومترية للمقياس علي النحو التإلى :

أولا: صدق المقياس :

الصدق العاملي الاستكشافي :

للتحقق من صدق مقياس **مدركات الطلاب لحماسة المعلم** بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولًا بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٢٣) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الإجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي أن تكون قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة مناسبة، وأن تكون قيمة اختبار برتليت دالة إحصائياً. ويوضح جدول (١٠) **نتائج اختبار** كايزر– ماير– أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (١٠) نتائج اختبار كايزر– ماير– أوكلين واختبار برتليت لمقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر– ماير– أوكلين لملائمة العينة	٠,٨٩٢
قيمة اختبار برتليت	٢٩٧٧,٤٢٠
درجة الحرية	٢٥٣
مستوي الدلالة	٠,٠٠

ويتضح من الجدول (١٠) أن قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة هي ٠,٨٩٢ مما يعني كقاية العينة أو مناسبتها، كما أن قيمة اختبار برتليت تعتبر دال إحصائياً مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي

ومن ثم أجرى الباحث تحليلًا عاملًيا إستكشافياً من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية **(PC)** لهوتلينج, لإستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم

استخدام محك الجذر الكامن "كيزر **Kaiser** " لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس **Varimax**، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠,٣، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى ٠,٣٠ أو أكثر.

وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد يفسر(٤٠,٧١٩%) من التباين الكلي في مدركات الطلاب لحماسة المعلم ، يمكن تسميته بعامل " حماسة المعلم المدركة " ويفسر (٤٠,٧١٩%) من التباين في **مدركات حماسة المعلم** ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٩,٣٦٥)، وتألف من (٢٣) مفردة إمتدت تشبعاتها من (٠,٧٩٠) إلى(٠,٤٠٧) ، ويشير إلى " ادراك الطالب للمعلم بأنه يظهر الحيوية والنشاط اثناء التدريس، ولديه رغبة حقيقية في التدريس للطلاب، ويظهر اهتماما وحماسا اثناء شرح الدروس المختلفة، وأنه يستمتع بالتدريس، ويظهر تعبيرات وجهية معبرة، ويجعل التعلم ممتعا، ويجعل الطلاب متحمسين لموضوع الدرس، ويتحرك أثناء إلقاء المحاضرات. ويوضح جدول (١١) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها

جدول (١١) : تشبعات كل مفردة على عامل حماسة المعلم المدركة في مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم

م	رقم المفردة	التشبعات	م	رقم المفردة	التشبعات
١	٥	٠,٧٩٠	١٣	١٥	٠,٦٤٢
٢	٤	٠,٧٦٤	١٤	٣	٠,٦٣٧
٣	١	٠,٧٠٦	١٥	٢١	٠,٦٣٤
٤	٢	٠,٧٠٣	١٦	١٢	٠,٥٧٦
٥	٢٣	٠,٧٠٢	١٧	١٦	٠,٥٧٣
٦	١٣	٠,٦٩١	١٨	١٩	٠,٥٦٦
٧	٩	٠,٦٩١	١٩	٦	٠,٥٢٩
٨	٨	٠,٦٧٧	٢٠	١٨	٠,٤٨٥
٩	٧	٠,٦٧٣	٢١	١٠	٠,٤٨٢
١٠	١٤	٠,٦٦٤	٢٢	٢٢	٠,٤٧٤
١١	١١	٠,٦٦٢	٢٣	١٧	٠,٤٠٧
١٢	٢٠	٠,٦٤٩			

الصدق العاملى التوكيدي:-

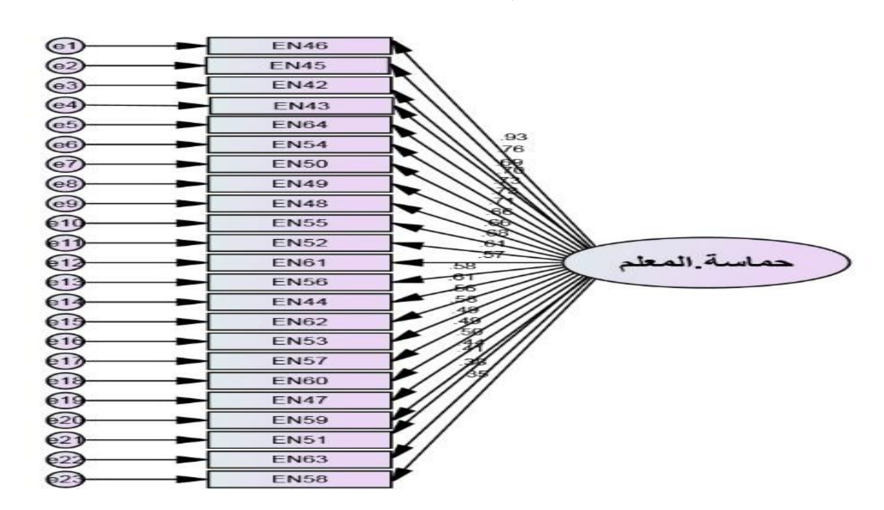
بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، وقد تم افتراض وجود عامل واحد كامن تتشبع عليه مفردات مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي

وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (٢٣) مفردة تتشبع على عامل أساسي هو حماسة المعلم المدركة ،وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(١٢).

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدال إحصائيًا على حسن الملاءمة	التفسير
مربع كاي/درجات الحرية	٤,٢٢٥	صفر إلى ٥	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٦٥١	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٥٨١	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,٠١٨	صفر إلى ١	ممتاز
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٣٧	صفر إلى ٠,١	ممتاز
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٦٢٦	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٦٨٤	صفر إلى ١	ممتاز
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٥٨٩	صفر إلى ١	ممتاز

ويتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. ويوضح الشكل (٣) النموذج الذي تم اختباره لمقياس مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم



الشكل (٣) النموذج الذي تم اختباره لمقياس مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم

ثانيا : الإتساق الداخلى :وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ويظهر الجدول (١٣) معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه في مقياس مدركات الطلاب لحماسة المعلم

م	رقم المفردة	معاملات الارتباط	م	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٥	**٠,٨٨٣	١٣	١٥	**٠,٦٣٩
٢	٤	**٠,٧٥٢	١٤	٣	**٠,٦٤٠
٣	١	**٠,٦٨٨	١٥	٢١	**٠,٦٤١
٤	٢	**٠,٦٨٧	١٦	١٢	**٠,٦٠٢
٥	٢٣	**٠,٦٩٨	١٧	١٦	**٠,٥٦٩
٦	١٣	**٠,٦٨٥	١٨	١٩	**٠,٥٥٨
٧	٩	**٠,٦٨٩	١٩	٦	**٠,٥٤٢
٨	٨	**٠,٦٧٢	٢٠	١٨	**٠,٥١٠
٩	٧	**٠,٦٦٦	٢١	١٠	**٠,٤٨٦
١٠	١٤	**٠,٦٦٢	٢٢	٢٢	**٠,٤٨٩
١١	١١	**٠,٦٤٨	٢٣	١٧	**٠,٤٣٦
١٢	٢٠	**٠,٦٤١			

ويتضح من الجدول (١٣)، أن جميع معاملات الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. مما يدل علي تمتع المقياس بإتساق داخلي مرتفع.

ثالثا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات **٠,٩٢٧**

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به باعتباره مقياساً جيداً ل**مدركات الطلاب لحماسة المعلم.**

نتائج الدراسة : مناقشتها وتفسيرها :

أولا:نتائج السؤال الأول ومناقشتها :

ينص السؤال الأول على ما طبيعة مستوى انفعالات التحصيل (الاستمتاع، والملل، والقلق، والأمل) لدى طلاب الجامعة؟

وللإجابة علي هذا السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في انفعالات التحصيل (كأبعاد)، ويوضح الجدول (١٤) النتائج التي توصل إليها الباحث .

جدول (١٤) نتائج ا ختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في انفعالات التحصيل (كأبعاد) (ن= ٣٤٥)

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الاستمتاع	١١	٣٣	٢٨,٥٦٥	٤,٧٠٥	١٧,٥٠٦	٠,٠١
الملل	١١	٣٣	١٣,٩٦٢	٤,٦٠٢	٧٦,٨٣٢	٠,٠١
القلق	١٠	٣٠	١٦,٠٦٦	٤,٣٥٢	٥٩,٤٥٧	٠,٠١
الأمل	٩	٢٧	٢٣,٢٥٢	٣,٦٨٩	١٨,٨٦٧	٠,٠١

ويتضح مما سبق أن قيم "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية، والمتوسطات الواقعية لدرجات أفراد عينة الدراسة في في انفعالات التحصيل كانت كما يلي :

فيما يتعلق بالاستمتاع كانت قيمة "ت" هي (١٧,٥٠٦) وهي دال إحصائياً إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق دال إحصائياً إحصائياً بين المتوسط الفرضي (٣٣)، والمتوسط الواقعي (٢٨,٥٦٥) في هذا البعد لصالح المتوسط الفرضي ، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة منخفضا في بعد الاستمتاع.

فيما يتعلق بالملل كانت قيمة "ت" هي (٧٦,٨٣٢) وهي دال إحصائياً إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق دال إحصائياً إحصائياً بين المتوسط الفرضي (٣٣)، والمتوسط الواقعي (١٣,٩٦٢) في هذا البعد لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة منخفضا في بعد الملل.

فيما يتعلق بالقلق كانت قيمة "ت" هي (٥٩,٤٥٧) وهي دال إحصائياً إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق دال إحصائياً إحصائياً بين المتوسط الفرضي (٣٠)، والمتوسط الواقعي (١٦,٠٦٦) في هذا البعد لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة منخفضا في بعد القلق.

فيما يتعلق بالأمل كانت قيمة "ت" هي (١٨,٨٦٧) وهي دال إحصائياً إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق دال إحصائياً إحصائياً بين المتوسط الفرضي (٢٧)، والمتوسط

الواقعي (٢٣,٢٥٢) في هذا البعد لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن مستوي أفراد العينة منخفضا في بعد الأمل.

يفسر **الباحث انخفاض مستوى العينة في انفعالات التحصيل الإيجابية(الاستمتاع، والأمل)** في ضوء ما يواجهه طلاب الجامعة من ضغوط متنوعة سواء اقتصادية (من حيث تكإلىف انتقال الطالب من والى الكلية، وبعد أماكن اقامة بعض الطلاب عن الكلية، أو تكإلىف الاشتراك في الانترنت لحضور المحاضرات الأونلاين، وانشغال البعض في العمل أثناء الدراسة مما يؤثر على انتظامه في المحاضرات)، أو اجتماعية(في ضوء توتر علاقاتهم ببعض الزملاء، أو الأساتذة)، أو أكاديمية (في ضوء كثرة التكليفات الدراسية المطلوبة منهم، وضيق وقت الفصل الدراسي، وكثرة الامتحانات والتقييمات، وغلبة الجانب النظري في بعض المقررات وعدم ارتباطها بالحياة الواقعية، وفقدان الأمل قي الحصول على وظيفة في المستقبل).

كما يمكن تفسير المستوى المنخفض من انفعالات التحصيل السلبية (الملل، والقلق) لدى عينة الدراسة من خلال ان طلاب الجامعة أثناء دراستهم الجامعية قد يقابلون بعض الاساتذة الذين يبثون فيهم مشاعر الطمأنينة فضلا عن اتباعهم طرق للشرح والتدريس تبعد عنهم الملل والقلق ، كما أن خبراتهم السابقة في النجاح بالكلية أو الثانوية العامة، فضلا عن نجاح زملائهم في سنوات سابقة في نفس المقررات، يقلل لديهم القلق والتوتر من احتمال فشلهم في اي مقرر.

ينص السؤال الثاني على ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة (الاستمتاع، والملل، والقلق، والأمل) ومدركاتهم لكل من أساليب الفكاهة(غيرالمرتبطة بالمقرر الدراسي، والمرتبطة بالمقرر الدراسي، والعدوانية، والمستخفة بالذات) وحماسة المعلم ؟

وللاجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين انفعالات التحصيل لدى **طلاب الجامعة** ومدركاتهم لكل من أساليب الفكاهة، وحماسة المعلم وذلك بإستخدام طريقة بيرسون لحساب معاملات الارتباط. ويوضح الجدول رقم (١٥) قيم معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية.

جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين انفعالات التحصيل ومدركات الطلاب لكل من أساليب الفكاهة وحماسة المعلم ودلالاتها الإحصائية (ن =٣٤٥)

الأبعاد؛ الانفعالات	الاستمتاع	الملل	القلق	الأمل
الفكاهة غير المرتبطة	٠,٠٠٥-	**٠,٣٣١	**٠,٢٧٧	-٠,٠٥١
الفكاهة المرتبطة	**٠,٤١٧	**٠,٢٢٢-	*٠,١٣٨-	**٠,٣٥٧
الفكاهة العدوانية	٠,٣٥٢-**	**٠,٥٩٢	**٠,٤٣٤	-**٠,٣٢٣
الفكاهة المستخفة بالذات	٠,٠٩٩-	**٠,٤١٥	**٠,٣١٤	٠,٠٩٤-
حماسة المعلم	**٠,٧٣٥	**٠,٤٣٥-	**٠,٢٢١-	**٠,٦٨٢

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

فيما يتعلق بانفعالات التحصيل الإيجابية ارتبط **كل من** الاستمتاع،

والأمل بشكل سلبي غير دال إحصائياً بكل من الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر ، والفكاهة المستخفة بالذات، وبشكل سلبي دال إحصائياً بالفكاهة العدوانية عند مستوى ٠,٠١ ، بينما ارتبطا بشكل إيجابي دال إحصائياً بكل من الفكاهة المرتبطة بالمقرر ، وحماسة المعلم عند مستوى ٠,٠١

أما فيما يتعلق بانفعالات التحصيل السلبية: ارتبط **كل من** الملل، و القلق بشكل إيجابي دال إحصائياً بكل من الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر ، والفكاهة العدوانية، والفكاهة المستخفة بالذات عند مستوى ٠,٠١، وارتبطا بشكل سلبي دال إحصائياً بكل من الفكاهة المرتبطة بالمقرر عند مستوى ٠,٠٥(بالنسبة للقلق) ، و عند مستوى ٠,٠١ (بالنسبة للملل)، وبحماسة المعلم عند مستوى ٠,٠١ (لكلا الانفعالين)

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من Bieg et al. (2017, 2019, 2022), Burić (2019), Gaspard & Lauermann (2021), Cuia et al. (2017), Lazarides et al. (2019)

ويمكن تفسير العلاقات السلبية الدال إحصائياً بين انفعالات التحصيل الإيجابية (الاستمتاع، والأمل) والفكاهة العدوانية من خلال أن الفكاهة العدوانية تتضمن تلاعب المعلم بالطلاب، والحط من قدرهم، والسخرية منهم، واهانتهم بداعي التسلية، أو المرح دون الوضع في الاعتبار تأثيرها الضار المحتمل عليهم، ومثل تلك السلوكيات قد تقلل من احساس الطلاب بالاستمتاع، أو الفرح، والحماسة، والارتياح، والسعادة، والمتعة المتصلة بالسياق الدراسي بشكل عام، وبمعلمه بوجه خاص من حيث أسلوبه وطريقة شرحه للمحاضرات، وامتحاناته، كما قد تقلل الفكاهة العدوانية من الشعور بالأمل لدى الطلاب وما يخبرونه من مشاعر إيجابية مثل الثقة،والتفاؤل، في

السياق الدراسي الأكاديمي بشكل عام، مما يقلل من دافعية الطالب لبذل اقصي جهد ممكن في استذكار مقررات المعلم، والاستعداد الجيد لامتحاناته، والنجاح فيها

كما يمكن تفسير العلاقات الإيجابية الدال إحصائياً بين انفعالات التحصيل الإيجابية (الاستمتاع، والأمل) وكل من االفكاهة المرتبطة بالمقرر ، وحماسة المعلم، من خلال أن الفكاهة المرتبطة بالمقرر تتضمن ميل المعلم إلى قص قصصا فكاهية مرتبطة بمحتوي الدروس، واستمتاعه بجعل الطلاب يضحكون من خلال ربط الدروس بالفكاهة، واستخدامه أمثلة ووسائل أيضاًح مضحكة في المحاضرة بما يثير اهتمام الطلاب بالشرح، وبالطبع فإن ذلك يزيد من استمتاع الطلاب بالتعلم، والأمل والتفاؤل والثقة في النجاح لديهم. من ناحية أخرى، فإن حماسة المعلم الظاهرة والتي تتضمن السلوكيات التعليمية التي تتميز بالحيوية ، والنشاط والدينامية ، ويعبر عنها المعلم سواء بشكل لفظي، أو بشكل غير لفظي تسهم في زيادة انفعالات الاستمتاع، والأمل لدى طلابه من خلال انتقال تلك الانفعالات لديهم عن طريق العدوى الانفعاإلية .

يمكن تفسير العلاقات الإيجابية الدال إحصائياً بين انفعالات التحصيل السلبية (الملل، والقلق) وكل من الفكاهة غيرالمرتبطة بالمقرر، والفكاهة العدوانية، والفكاهة المستخفة بالذات من خلال أن هذه الأنماط من الفكاهة تتضمن خصائص سلبية سواء الفكاهة غيرالمرتبطة بالمقرر(والتي قد تكون غير مناسبة للموقف التعليمي، بل وللحالة النفسية للطلاب، والتي قد تشمل قص المعلم قصصا فكاهية بعيدة عن موضوعات المقرر اثناء شرح الدروس) ، والفكاهة العدوانية(بما تتضمنة من السخرية بالطلاب والتهكم عليهم، دون أي مراعاة لمشاعرهم)، والفكاهة المستخفة بالذات(بما تتضمنه من ميل **المعلم إلى الاستخفاف بنفسه كوسيلة للحصول علي الاستحسان والتقبل الإجتماعي) ولا شك أن هذه الخضائص السلبية قد تزيد من الانفعالات السلبية لدى الطلاب ممثلة في** الملل (أي ما يخبره الطالب من مشاعر سلبية مثل الفتور، والضيق، والمتصلة بمعلمه بوجه خاص من حيث أسلوبه وطريقة شرحه للمحاضرات، وامتحاناته، والمقررات التي يقوم بتدريسها، مما يقلل من اهتمام الطالب بها، واندماجه فيها)، والقلق (أي ما يخبره من مشاعرسلبية مثل التوتر، والانزعاج المتصلة بسلوك المعلم في السياق الدراسي الأكاديمي)

ويمكن تفسير العلاقات السلبية الدال إحصائياً بين انفعالات التحصيل السلبية (الملل، والقلق) وكل من الفكاهة المرتبطة بالمقرر، وحماسة المعلم، من خلال ما تتضمنه الفكاهة المرتبطة بالمقرر من خصائص مثل ميل المعلم إلى قص قصصا فكاهية مرتبطة بمحتوي الدروس، وشرحع دروس المقرر بطريقة فكاهية، واستخدامه وسائل أيضاًح مضحكة لتوضيح المفاهيم المختلفة)، كما تتضمن

حماسة المعلم اظهار المهام الحيوية والنشاط اثناء التدريس، وكذلك اظهار رغبة حقيقية، واهتماما وحماسا اثناء شرح الدروس المختلفة، ويستمتع بالتدريس)، وبالطبع مثل هذه الخصائص من شأنها تقليل الملل، والقلق لدى الطلاب.

ينص السؤال الثالث على ما الإسهام النسبي لمتغيرات مدركات الطلاب لكل من أساليب الفكاهة، وحماسة المعلم في التنبؤ بانفعالات التحصيل لديهم(الاستمتاع، والملل، والقلق، والأمل)؟

وللاجابة على هذا السؤال، استخدم الباحث أسلوب تحليل الإنحدار التدريجى ، ووفيما عرض لنتائج تحليل الانحدار المختلفة.

أولا: فيما يتعلق الاستمتاع (كأحد انفعالات التحصيل) يكشف الجدول (١٦) عن نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالاستمتاع.

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالاستمتاع

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار (B)	معامل الانحدار القياسى Beta	قيمة "ت"	الدلالة	معامل الارتباط المتعدد ر(R)	معامل التحديد ر٢(R٢)	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١,١٢٨		٠,٧٢١	غير دالة	٠,٧٥٤	٠,٥٦٨	١٤٩,٦٥١	(٣، ٣٤١)	٠,٠١
حماسة المعلم المدركة	٠,٤٤٣	٠,٦٥٤	١٦,١٤٠	٠,٠١					
الفكاهة المرتبطة بالمقرر	٠,١٩٣	٠,١٩٠	٤,٢٥٨	٠,٠١					
غير المرتبطة بالمقرر	-٠,١٦٢	-٠,١٤٩	-٣,٧٢٢	٠,٠١					

ويُلاحظ من الجدول (١٦) أن المتغيرات المستقلة المستبعدة من معادلة الانحدار تضمنت ما يلى(الفكاهة العدوانية، والفكاهة المستخفة بالذات) وكانت قيم "ت" لهم جميعاً غير دال إحصائياً، وبالتالى يمكن صياغة معادلة الانحدار التى تساعد فى التنبؤ بالاستمتاع فى الصورة التالية:
(الاستمتاع)= ١,١٢٨ (ثابت الانحدار)+ ٠,٤٤٣ (حماسة المعلم المدركة) + ٠,١٩٣ (الفكاهة المرتبطة بالمقرر) –٠,١٦٢ (الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر)

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من ,Bieg et al. (2017, 2019, 2022)

ويفسر الباحث قدرة متغير **حماسة المعلم المدركة** على **التنبؤ بشكل إيجابى بالاستمتاع** من خلال أن المعلم ذو الحماسة يتسم بخصائص إيجابية مثل استمتاعه بالتدريس، واظهاره ردود

فعل جسمية معبرة، وشرحه الدروس باستخدام الفكاهة،وتحركه أثناء إلقاء المحاضرات، وتعبيره بشكل واضح عن افكار الدروس، ووفقا لظاهرة العدوى الانفعالية فإن الطلاب يمكن أن يلاحظوا ويحاكوا بشكل تلقائي مظاهر السلوك التعبيري للمعلم ، وبالتالى يخبرون انفعالات مطابقة لانفعالات المعلم وتسهم مثل تلك الخصائص في جعل الطلاب يشعرون بالاستمتاع بالتعلم، والشعور بالحماسة، والفرح أثناء التدريس.

كما يمكن تفسير قدرة الفكاهة المرتبطة بالمقرر على التنبؤ بشكل إيجابى بالاستمتاع من خلال أن ذلك الاسلوب من الفكاهة يتضمن شرح المعلم دروس المقرر بطريقة فكاهية، ومزاحه مع الطلاب، واستحدامه الفكاهة بما يثير اهتمامهم بالشرح ، وسعيه إلى ابهاج الطلاب بالفكاهة المتصلة بالمقرر، واستخدامه أمثلة مضحكة أثناء الشرح، وبالطبع مثل تلك الخصائص تزيد من استمتاع الطلاب بالتعلم، وشعورهم بالفرح، والحماسة، والارتياح، والسعادة، والمتعة في أثناء الدراسة، والتعلم.

كما يفسر الباحث قدرة متغير الفكاهة غير المرتبطة بالمقررعلى التنبؤ بشكل سلبي بالاستمتاع من خلال أن ذلك النمط من الفكاهة يتضمن قيام المعلم بذكر قصصا فكاهية متصلة بأصدقائه ومعارفه اثناء الشرح بالرغم من عدم ارتباطها محتوي الدروس، وقد يتحدث أثناء المحاضرة عن موضوعات غير متصلة بالمقرر بشكل فكاهي، وبالتإلى قد تسهم تلك الخصائص في تقليل استمتاع الطلاب بالتدريس والتعلم بل وتشتيتهم، وقلة استمتاعهم بالتواجد في محاضرات المعلم، وشرحه، وباستذكارموضوعات المقررالذي يدرسه

ثانيا: : فيما يتعلق بالملل (كأحد انفعالات التحصيل) يكشف الجدول (١٧) عن نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالملل.

جدول (١٧)نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالملل

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار (B)	معامل الانحدار القياسى Beta	قيمة "ت"	الدلالة	معامل الارتباط المتعدد ر(R)	معامل التحديد ر٢(R٢)	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٤,٢٦٩		٦,٦٥٦	٠,٠١	٠,٦٧٢	٠,٤٥٢	٥٥,٩٧٧	(٥، ٣٣٩)	٠,٠١
الفكاهة العدوانية	٠,٤٨٥	٠,٣٤٥	٥,٥٣٧	٠,٠١					
الفكاهة المرتبطة بالمقرر	٠,٢٦٧-	٠,٢٦٩-	٥,١٧٢-	٠,٠١					
الفكاهة المستخفة بالذات	٠,٢٤٤	٠,١٦٢	٢,٦٣٩	٠,٠١					
حماسة المعلم المدركة	٠,١١١-	٠,١٦٧-	٣,٣٣٢-	٠,٠١					
غير المرتبطة بالمقرر	٠,١٥٥	٠,١٤٦	٢,٤٥٤	٠,٠٥					

ويُلاحظ من الجدول (١٧) أن لم يتم استبعاد أي من المتغيرات المستقلة من معادلة الانحدار وكانت قيم "ت" لجميع هذه المتغيرات دال إحصائياً إحصائياً، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التى تساعد فى التنبؤ بالملل فى الصورة التالية:

(الملل)= ١٤,٢٦٩ (ثابت الانحدار)+ ٠,٤٨٥ (الفكاهة العدوانية) – ٠,٢٦٧ (الفكاهة المرتبطة بالمقرر) + ٠,٢٤٤ (الفكاهة المستخفة بالذات) – ٠,١١١ (حماسة المعلم المدركة) + ٠,١٥٥ (الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر)

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من Bieg et al. (2017, 2019, 2022), Cuia et al. (2017),

يفسر الباحث قدرة **كل من متغيرات الفكاهة العدوانية، والفكاهة المستخفة بالذات، والفكاهة غير المرتبطة بالمقرر على التنبؤ بشكل إيجابي بالملل** من خلال ما تتسم به هذه الأنماط من الفكاهة من خصائص سلبية قد تؤدي الى زيادة الفتور، واللامبالاة لدى الطالب فيشعر **بالملل أثناء محاضرات المعلم ، ويتمنى** انتهاء محاضراته في اسرع وقت ، ويفقد التركيز واليقظة في محاضراته، ويشعر بالملل أثناء استذكاره لمقرراته، وتنشأ مثل هذه الحالة الانفعالية السلبية في ضوء استخدام المعلم الفكاهة العدوانية(حيث تتضمن تعليق المعلم بشكل ساخر علي اهتمامات طلابه الشخصية، واستخدامه الفكاهة لمضايقة بعض الطلاب الذين يرتكبون اخطاء، وكوسيلة لمعاقبتهم)، أو الفكاهة المستخفة بالذات(حيث يبالغ في إلقاء النكات عن نفسه لكي يكون مضحكا ، ويحكي قصصا ساخرة عن نفسه، ويحاول جعل الطلاب يحبونه من خلال سخريته من نقاط ضعفه)، أو**الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر**(والتي تتضمن قيام المعلم بذكر أشياء مضحكة بعيدة عن موضوعات المقرر، ، حتى لو كانت غير مناسبة للموقف أو للحالات النفسية للطلاب)

ويفسر الباحث قدرة كل **من الفكاهة المرتبطة بالمقرر، وحماسة المعلم المدركة على التنبؤ بشكل سلبي بالملل** من خلال أن الفكاهة المرتبطة بالمقرر بما تتضمنه من خصائص إيجابية (مثل شرح المعلم دروس المقرر بطريقة فكاهية، وسعيه إلى ابهاج الطلاب المكتئبين بالفكاهة المتصلة بالمقرر، واستخدامه وسائل أيضاًح مضحكة لتوضيح الدروس) ولاشك أن مثل تلك الخصائص من شأنها تقليل انفعالات الملل لدى الطلاب. من ناحية أخرى، يمكن تفسير قدرة حماسة المعلم المدركة علي التنبؤ بشكل سلبي بالملل من خلال أن المعلم ذو الحماسة يتميز بالدينامية والحيوية ، ويظهر اهتماما قويا بالمادة التي يدرسها، ويتجنب اظهار الملل أثناء التدريس،

ويستمتع بتعليم الطلاب أشياء جديدة، و نقل حماسه إلى طلابه، ومن شأن تلك الخصائص أن تنتقل من خلال العدوى النفسية إلى الطلاب وتقلل الملل لديهم.

ثالثا: فيما يتعلق بالقلق (كأحد انفعالات التحصيل) يظهر الحدول جدول **(١٨)** نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالقلق

جدول (١٨)نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالقلق

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار (B)	معامل الانحدار القياسى Beta	قيمة "ت"	الدلالة	معامل الارتباط المتعدد ر(R)	معامل التحديد ر٢(R٢)	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١١,٨٩١		٩,٥٧٤	٠,٠١	٠,٤٧٦	٠,٢٦٦	٣٣,٢٣٠	(٣، ٣٤١)	٠,٠١
الفكاهة العدوانية	٠,٤٤٧	٠,٣٣٧	٥,٥٨٢	٠,٠١					
المرتبطة بالمقرر	٠,٢٠٧-	٠,٢٢٠-	٤,٠١٣-	٠,٠١					
غير المرتبطة بالمقرر	٠,١٨٠	٠,١٧٩	٢,٧٠١	٠,٠١					

ويُلاحظ من الجدول (١٨) أن المتغيرات المستقلة المستبعدة من معادلة الانحدار تضمنت ما يلى(الفكاهة المستخفة بالذات، وحماسة المعلم المدركة) وكانت قيم "ت" لهما غير دال إحصائياً،، وبالتإلى يمكن صياغة معادلة الانحدار التى تساعد فى التنبؤ بالقلق فى الصورة التإلية:

(القلق)= ١١,٨٩١ (ثابت الانحدار)+ ٠,٤٤٧ (الفكاهة العدوانية) – ٠,٢٠٧ (الفكاهة المرتبطة بالمقرر) + ٠,١٨٠ (الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر)

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من Garner(2006), Bieg et al. (2017)

يفسر الباحث **قدرة كل من الفكاهة العدوانية، والفكاهة غير المرتبطة بالمقرر على التنبؤ بشكل إيجابي بالقلق** من خلال ما يتضمنه هذان الاسلوبان من خصائص سلبية (تنتهك المعايير الاجتماعية، والصفية، وبالتإلى تولد وجدانا سلبياً ، وتقلل من قدرة ودافعية الطالب على معالجة الرسائل التعليمية لأنها تشتت انتباهه عن محتوى الدرس) وبالتإلى قد تزيد من انفعالات القلق لدى الطالب،حيث تتضمن الفكاهة العدوانية(السخرية من اجابات الطلاب الخاطئة في المحاضرة، والتهكم عليهم، والاستخفاف بهم)، كما تتضمن الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر(استخدام المعلم فكاهة، غير مرتبطة بمحتوي الدروس، وتحدثه عن موضوعات غير متصلة بالمقرر بشكل فكاهي وغالبا ما لا تتناسب هذه السلوكيات مع سياق المحاضرة، مما قد يشتت الطلاب) ولا شك أن هذه الأنماط من الفكاهة تزيد من قلق الطالب، وشعوره بالتوتر في محاضرات المعلم.

كما **يقسر الباحث قدرة الفكاهة المرتبطة بالمقرر على التنبؤ بشكل سلبي بالقلق** من خلال أن الفكاهة المرتبطة بالمقرر تتضمن خصائص إيجابية (مثل استخدام الفكاهة المرتبطة بالمقرر بما يثير اهتمام الطلاب بالشرح ، وسعيه الى جعل الطلاب يضحكون من خلال ربطه الفكاهة بالدروس المختلفة، واستخدام الفكاهة موضوعات المقرر) ومثل هذه الخصائص تقلل من القلق لدى الطالب .

رابعا: فيما يتعلق بالأمل (كأحد انفعالات التحصيل) يظهر الحدول جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالأمل

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار التدريجى للعوامل المنبئة بالأمل

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار (B)	معامل الانحدار القياسى Beta	قيمة "ت"	الدلالة	معامل الارتباط المتعدد ر(R)	معامل التحديد ر٢(R٢)	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١,٩٤٠		١,٥٦٢	غير دالة	٠,٦٨٢	٠,٤٦٥	٢٩٨,٦٩١	(١، ٣٤٣)	٠,٠١
حماسة المعلم المدركة	٠,٣٦٢	٠,٦٨٢	١٧,٢٨٣	٠,٠١					

ويُلاحظ من الجدول (١٩) أن المتغيرات المستقلة المستبعدة من معادلة الانحدار تضمنت ما يلى(الفكاهة غير المرتبطة بالمقرر، والفكاهة المرتبطة بالمقرر، والفكاهة العدوانية، والفكاهة المستخفة بالذات) وكانت قيم "ت" لهم جميعا غير دال إحصائياً، وبالتإلى يمكن صياغة معادلة الانحدار التى تساعد فى التنبؤ بالأمل فى الصورة التإلىة:

(الأمل)= ١,٩٤٠ (ثابت الانحدار)+ ٠,٣٦٢ (حماسة المعلم المدركة)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Machlev, & Karlin (2017)

ويمكن تفسير قدرة حماسة المعلم المدركة على التبؤ بشكل إيجابي بالأمل من خلال ما يتصف به المعلم ذو الحماسة من خصائص إيجابية (مثل الدينامية، والحيوية، والمرح أثناء التدريس، واعطائه الانطباع للأحربن بأنه يحب المادة التي يقوم بدريسها، وشرحه المادة باسلوب يجذب اهتمام الطلاب، واظهاره مشاعر السعادة اثناء التدريس، واعطائه الآخرين الانطباع بأنه يستمتع بالتدريس، شرحه المادة باسلوب يجذب اهتمام الطلاب)، ووفقا لظاهرة العدوى الانفعإلىة فإن هذه الخصائص تزيد من انفعال الأمل لدى الطالب، والثقة في أدائه بشكل جيد

في امتحاناته، وفي تمكنه من استيعاب مادته، وفي ان مادته ستفيده في الحياة العملية، وبالتإلى الأمل في نجاحه في مادته مما يحفزه على بذل اقصي جهد ممكن.

بحوث مقترحة :

١. اجراء دراسات حول البرامج النفسية الهادفة الى تنمية الحماسة لدى المعلمين.

٢. اجراء دراسات حول البرامج النفسية الهادفة إلى خفض أساليب الفكاهة غير التكيفية مثل القكاهة العدوانية، والفكاهة المستخفة بالذات

٣. اجراء دراسات حول حول دور بعض المتغيرات الديموجرافية مثل السن، والجنس، والمستوى التعليمى، ومستوى الدخل في استحدام الفكاهة، وفي حماسة المعلمين.

٤. اجراء دراسات حول علاقة أساليب الفكاهة ببعض المتغيرات النفسية مثل استراتيجيات مواجهة الضغوط، والهناء الذاتي، وحماسة التلاميذ.

٥. اجراء دراسات مقارنة حول أساليب الفكاهة لدى المعلمين الذكور، والاناث، ولدى المعلمين في الريف والحضر، ولدي معلمي التعليم الحكومي والخاص.

٦. اجراء دراسات عبر ثقافية حول أساليب الفكاهة لدى المعلمين عبر أكثر من بلد عربي. .

٧. اجراء دراسات تشمل أنواع أخرى من انفعالات التحصيل لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالحماسة المخبرة ذاتيا لدى المعلم

المراجع :

إيمان الشريف (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات بين انفعالات التحصيل وإعاقة الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٨)، ١ –٨١. http//:search.mandumah.com/Record/1

سهر هلال (٢٠٢١) .انفعالات التحصيل كمنبئات بالإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها.مجلة كلية التربية، ٣٢ (١٢٥)،٨١ – ١١٨ .

Ardalan, K. (2017). Case method and pluralist economics: Philosophy, methodology and practice. Springer International Publishing.

Banas, J. N., Dunbar, N., Rodriguez, D., & LiuM S. (2011). A review of humor in educational settings. Communication Education, 60 (1), 115–144. oi:10.1080/03634523.2010.496867.

Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal, and curiosity. McGraw-Hill.

Berlyne, D. E. (1969). Arousal, reward, and learning. Annals of the New York Academy of Science, 159, 1059-1070.

Berlyne, D. E. (1972). Affective aspects of aesthetic communication. In T. Alloway, L. Krames, & P. Pliner (Eds.), Communication and affect: A comparative approach (pp. 97-118). New York: Academic.

Bieg, S., & Dresel, M. (2018). Relevance of perceived teacher humor types for instruction and student learning. Social Psychology of Education, 21, 805–25. doi:10.1007/s11218-018-9428-z.

Bieg, S., & Dresel, M. (2016). Construction and validation of the German questionnaire to assess students' perceptions of teacher humor. Diagnostica, 62, 3–15.

Bieg, S., Dresel, M., Goetz, T., & Nett, U. E. (2022). Teachers' enthusiasm and humor and its' lagged relationships with students' enjoyment and boredom-A latent trait-state-approach. Learning and Instruction, 81, 101579. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.10157

Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. Learning and Individual Differences, 56, 24–33. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.008.

Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel,M.(2019). Teacher humor: longitudinal effects on students' emotions. European Journal of Psychology of Education , 34, 517–534 https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0

Booth-Butterfield, M., & Wanzer, M. (2010). Humorous communication as goal-oriented communication. In D. Fassett & J. Warren (Eds.), SAGE Handbook of Communication and Instruction. Sage.

Burić, I.(2019).The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. Learning and Individual Differences, 70, 12–20.

Camacho-Morles, J., Slemp, G., Oades, L. G., Pekrun, R., & Morrish, L. (2019). Relative incidence and origins of achievement emotions in computer-based collaborative problem-solving: A control-value approach. Computers in Human Behavior, 98, 41–49. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.035.

Cooper, K. M., Hendrix, T., & Stephens, M.,D.(2018). Gender differences in student perceptions of instructor humor in college science course. PLOS ONE, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201258 15, 201

Cuia, G., Yao, M., & Zhang, X. (2017). Can nursing students' perceived teacher enthusiasm dampen their class-related boredom during theoretical lessons? A cross-sectional study among Chinese nursing students. Nurse Education Today, 53 , 29–33.

Daumiller,M., Bieg, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M.(2020). Humor in university teaching: Role of teachers' achievement goals and self-efficacy for their use of content-related humor. Studies in Higher Education, 45, 12, 2619–2633.https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623772.

Forsblom , L., Peixoto , F., & Mata, L.(2021).Perceived classroom support: Longitudinal effects on students' achievement emotions. Learning and Individual Differences, 85, 101959.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. Journal of Educational Psychology, 101(3), 705–716. doi:10.1037/a0014695.

Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., & Kuhbandner, C. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. Motivation and Emotion, 43,255–265 https://doi.org/10.1007/s11031-018-9738-7.

Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). Journal of Cross-Cultural Psychology, 38, 302–309

Frymier, A., B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M.(2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. Communication Education 57(2),266-288. . doi: 10.1080/03634520701687183

Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! College Teaching, 54(1),177-180. http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180

Gaspard, H., & Lauermann, F.(2021). Emotionally and motivationally supportive classrooms: A state-trait analysis of lesson- and classroom-specific variation in teacher- and student-reported teacher enthusiasm and student engagement. Learning and Instruction. 75 , 101494.

Govaerts, S., & Gregoire, J.(2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. International Journal of Testing, 8, 34–54, DOI: 10.1080/15305050701808649.

Gruner, C.R. (1967). Effect of humor on speaker ethos and audience information gain. Journal of Communication, 17, 228-233.

Gruner, C.R. (1997). The game of humor. New Bruswick, NJ: Transaction.

Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of men and women. Journal of Pragmatics, 32, 709-742.

Huang, X., Chin-His,L., Mingyao,S., & Peng, X. (2021). What drives teaching for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, teacher enthusiasm, and metacognition. Teaching and Teacher Education, 107 ,103491

Jacob, B., Hofmann, F., Stephan, M., Fuchs, K., Markus, S., & Gläser-Zikuda, M.(2019). Students' achievement emotions in university courses – does the teaching approach matter? Studies in Higher Education, 44 ,1768-1780.

Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. Learning and Instruction, 33, 29–38. https://doi.org/ 10.1016/j.learninstruc.2014.03.001

Keller, M. M., Woolfolk, H., A., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. Educational Psychology Review, 28, 743–769. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y

Kim, T., & Schallert , D., L.(2014).Mediating effects of teacher enthusiasm and peer enthusiasm on students' interest in the college classroom. Contemporary Educational Psychology, 39 134–144.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. Contemporary Educational Psychology, 36(4), 289–301. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001

Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusm

ann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and

instruction. Learning and Instruction, 18, 468–482. https://doi.org/10.1016/j. learninstruc.2008.06.008

Lazarides, R. , Buchholz, J., & Gollner , R. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. Teaching and Teacher Education, 69 ,1-10.

Lazarides, R. , Fauth, B., Gaspard, H., & Gollner , R. (2021).Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. Learning and Instruction, 73 , 101435.

Lazaridesa, R., Gaspard,H., & Dicke,A. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. Learning and Instruction, 60, 126–137..

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of academic emotions on achievement among mainland Chinese students: A meta-analysis. Social Behavior and Personality: An International Journal, 44(9), 1541–1554. https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.9.1541

Liao, Y H.., Luo, S.Y., Tsai, M. H., & Chen, H. C.(2020). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labo. Teaching and Teacher Education, 87, 102950

Machlev,M., & Karlin,N. J.(2017).The relationship between instructor use of different types of humor and student interest in course material. College Teaching, 65, 4, 192–200 https://doi.org/10.1080/87567555.2017.133308

Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. Learning and Instruction, 53, 109–119. https://doi.org/ 10.1016/j.learninstruc.2017.07.011.

Makewa, L. N., Role, E., & Genga, J. A. (2011). Teachers' use of humor in teaching and students' rating of their effectiveness. International Journal of Education, 3(2), 1e17. https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.631.

Martin, R. A. (2007). The psychology of humor: An integrative approach. Oxford: Elsevier

Martin, R. A., & Lefcourt, H.M.(1983).Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 1313–1324.

Martin, R. A., & Lefcourt, H.M.(1984).Situational humor response questionnaire: Quantitative measure of the sense of humor. Journal of Personality and Social Psychology, 47, 145–155.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. Journal of Research in Personality, 37(1), 48e75. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2.

Michos, K., Cantieni A., Schmid , R., Müller, L., & Petko, D.(2021). Examining the relationship between internship experiences, teaching enthusiasm, and teacher self-efficacy when using a mobile portfolio app. Teaching and Teacher Education, 109 103570.

O'Connell, W. E. (1960). The adaptive functions of wit and humor. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61(2), 263-270. doi:10.1037/h0047766

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315–341.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In , Vol. 2. APA Educational Psychology Handbook: Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 3–31). American Psychological Association.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An int0egrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotions in education (pp. 13–36). San Diego: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37, 91-106.

Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). Emotions at school. Routledge.

Pekrun., R. , Goetz, T., FrenzelM A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, 36–48.

Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1981). Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches. Dubuque, IA: W.C. Brown.

Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986). Communication and persuasion: The central and peripheral routes to attitude change. New York: Springler-Verlag.

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Pakarinen, E. K., & Kiuru, N. H. (2022). The role of teacher closeness in emotions and achievement for adolescents with and without learning difficulties. Learning Disability Quarterly, Early online. https://doi.org/10.1177/07319487221086006

Shahid, I., & Ghazal, S. (2019). Humor as a tool to Teaching Effectiveness. Journal of Behavioral Sciences, 29, 1.

Sirigatti, S., Penzo, I., Giannetti, E., & Stefanile, C. (2014). The humor styles questionnaire in Italy: Psychometric properties and relationships with psychological well-being. Europe's Journal of Psychology, 10(3), 429e450. https://doi.org/ 10.5964/ejop. v10i3.682.

Stephanou, G., & Argyris K. (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. International Education Studies, 5 (2), 58–79.

Svebak, S. (1996). The development of the sense of humor questionnaire: From SHQ to SHQ-6. Humor: International Journal of Humor Res.earch, 9, 341–361.

Thorson, J.A., & Powell, F.C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. Journal of Clinical Psychology, 48, 13–23

Torres-Marín, J., Navarro-Carrillo, G., & Carretero-Dios, H. (2018). Is the use of humor associated with anger management? The assessment of individual differences in humor styles in Spain. Personality and Individual Differences, 120, 193e201. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.040.

Tsukawaki, R., & Imura, T. (2020). The light and dark side of self-directed humor: The development and initial validation of the Dual Self-Directed Humor Scale (DSDHS). Personality and Individual Differences, 157 ,109835.

Wanzer, M. B., Booth-Butterfield, M., & Booth-Butterfield, S. (2005). ''If we didn't use humor, we'd die'': Humorous coping in health care settings. Journal of Health Communication, 10, 105-125.

Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instruction humor and student learning: Instructional humor processing theory. Communication Education, 59, 1–18. https://doi.org/10.1080/ 03634520903367238

Wanzer, M. B., Frymier, A.B., Wojtaszczyk, A.M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. Communication Education, 55, 178-196.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548–573.

Students' Perceptions of the Teacher's Humor Styles and Enthusiasm and their Role in Predicting their Achievement Emotions

Dr. Tamer Shawky Ibrahim
Faculty of Education
Ain Shams University

The current study aimed to explore the role of Students' perceptions of the teacher's humor styles and enthusiasm in predicting their achievement emotions. Data were collected from (345) university students. The study tools included: achievement emotions Scale, Students' perceptions of the teacher's humor styles Scale, and Students' perceptions of the teacher's enthusiasm. the study revealed many results, such as: the levels of achievement emotions (enjoyment, boredom, anxiety and hope) were low. teacher enthusiasm , and humor unrelated to course positively predicted enjoyment, whereas humor unrelated to course negatively predicted enjoyment, aggressive humor, humor self-defeating , and humor unrelated to course positively predicted boring, whereas humor unrelated to course, and teacher enthusiasm negatively predicted boring, aggressive humor, & humor unrelated to course positively predicted anxiety, whereas humor related to course negatively predicted anxiety, and finally teacher enthusiasm positively predicted anxiety, and hope

Keywords: Teacher's Humor Styles - Teacher's Enthusiasm - Achievement Emotions